



Ensino de Contabilidade Geral nas Instituições de Ensino Superior: Estudo comparativo Angola vs Portugal

Cláudia de Jesus Sungo

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Contabilidade e Finanças

Porto – 2015

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**



Ensino de Contabilidade Geral nas Instituições de Ensino Superior: Estudo comparativo Angola vs Portugal

Cláudia de Jesus Sungo

**Dissertação de Mestrado
apresentado ao Instituto de Contabilidade e Administração do Porto para
a obtenção do grau de Mestre em Contabilidade e Finanças, sob
orientação da Professora Doutora Alcina Augusta de Sena Portugal Dias**

**Porto – 2015
INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

Resumo

Uma das grandes preocupações das instituições de ensino superiores está centrada na discussão sobre a necessidade de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o presente estudo tem como objectivo central analisar e compreender as percepções que os alunos de Angola e de Portugal têm sobre o ensino da disciplina de Contabilidade Geral, de modo a contribuir para o seu melhoramento e aprofundamento. A amostra do estudo é formado por 117 alunos finalistas e pre-finalistas das Instituições de Ensino Superior de Cabinda/Angola e do ISCAP/Portugal. Para tal elaborou-se a revisão da literatura que nos levou à confirmação da existência de alguns problemas sobre esta temática, pois, se verificou a existência da formação deficiente dos alunos, a falta de programas de formação contínua de professores, os conteúdos programáticos e bibliografias desactualizadas, a carência e o elevado preço de livros de contabilidade. De seguida foi considerada a metodologia baseada num estudo de caso em que se contemplaram estas instituições. Foram utilizadas duas técnicas da investigação qualitativa e quantitativa. Constatou-se poucas divergências :no que respeita à importância atribuída nos conteúdos ensinados, nos critérios de avaliação métodos de ensino, nas bibliografias, na carga horária, na estrutura dos programas e a relação entre a teoria e a sua aplicação prática, mais do que na sua motivação, nas actualizações verificadas com os conteúdos e no grau de dificuldades encontradas pelos alunos com a disciplina. Da análise dos resultados concluiu-se que as percepções que os alunos das IES em Angola têm sobre a contabilidade geral também são sentidas em Portugal e variam consoante o contexto em análise.

Palavras-Chave: Ensino; Percepção; Instituições de Ensino Superior; Contabilidade Geral.

Abstract

A major concern of Higher Education Institutions is centered on the discussion of the need for a continuous improvement of the teaching-learning process. Thus, the present study has as main objective to analyze and understand the perceptions that students from Angola and Portugal have about teaching the discipline of General Accounting in order to contribute to its improvement and further development. The study sample consists of 117 finalists and semi-finalists students from Higher Education Institutions of Cabinda/Angola and ISCAP/Portugal. The present study deals with the Accounting education issue. Literature review led us to confirm the existence of some problems on this subject namely: the existence of the low training level of students, the lack of teachers training programs, the syllabus and bibliographies sometimes are out of date, the shortage or high price of books. Research methodology of this study was based on a case study related to these institutions. The research perspectives used were qualitative analysis and quantitative analysis. One can identify some results as few differences found as to: the importance given on contents taught, teaching methods, the evaluation criteria, bibliographies, workload, the programs structure and the relationship between theory and practice, more than the motivation issue and the degree of difficulty felt by students as to the discipline. Analyzing the results it may be concluded that the perceptions of Angolan students are somehow the same as Portuguese students although they vary depending on the specific economic social and political context under analysis associated to each country.

Key words: Education; Perception; Higher Education Institutions; General Accounting

Dedicatória

A minha mãe, as minhas irmãs e ao meu filho Divaldo pelo incentivo e apoio incondicional nas minhas escolhas e decisões.

Agradecimentos

Ao Supremo Deus, pela vida, por propiciar essa oportunidade de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

À minha família, em especial a minha mãe por todos ensinamentos da vida, ao meu filho e as minhas irmãs pela companhia e afecto que têm manifestado.

À minha orientadora Prof. Doutora Alcina Augusta de Sena Portugal Dias, pelo apoio, a partilha do saber, pelas valiosas contribuições e disponibilidade mostrada para orientar este trabalho.

À Prof. Doutora Maria Rosa Pires da Cruz, pela atenção e disponibilidade na colaboração sempre que por mim foi solicitada.

Ao Decano e vices Decanos da Faculdade de Economia da Universidade Onze de Novembro pelo apoio institucional e por propiciarem essa oportunidade de formação.

Aos meus professores e colegas do Mestrado em Contabilidade e Finanças pela qualidade de trabalho desenvolvido ao longo deste tempo. Aos meus amigos pelo incentivo e pela transmissão de confiança.

O meu profundo e sentido de gratidão, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

Lista de Abreviaturas

AECC - Accounting Education Change Comission

CG - Contabilidade Geral

IES - Instituições de Ensino Superior

IFAC - International Federation of Accountants

IPP - Instituto Politécnico do Porto

ISCAP - Instituto superior de contabilidade e administração do Porto

ISPLC - Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda

ISPCAB - Instituto Superior Politécnico de Cabinda

MESCT - Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia

ONU - Organizações das Nações Unidas

PGCA - Plano Geral de Contabilidade Angolano

SEES - Secretaria do Estado para o Ensino Superior

SNC - Sistema de Normalização Contabilístico

UAN - Universidade Agostinho Neto

UON - Universidade Onze de Novembro

UPRA - Universidade Privada de Angola

UNCTAD - United Nations Conference on Trade and Development

Índice

Resumo	ii
Abstract	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos.....	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
Introdução	1
Enquadramento e justificação do tema	2
Objectivos e questões de investigação	3
Enquadramento metodológico	3
Estrutura do trabalho	3
Capítulo I – Revisão da literatura	5
1 - Revisão da literatura	6
1.1 - Conceito de Contabilidade Geral	6
1.2 - A importância do ensino da Contabilidade Geral.....	7
1.3 - Principais problemas detectados no ensino da disciplina	8
1.3.1 - Métodos de ensino-aprendizagem.....	9
1.3.2 - Motivações académicas	11
1.3.3 - Plano curricular	13
1.4 - Principais abordagens de aprendizagem.....	15
1.5 - Percepções dos alunos sobre a Contabilidade Geral.....	18
1.6 - Qualificação do docente da contabilidade	20
1.7 - Síntese	21
Capítulo II – Caracterização do Ensino Superior em Angola e Portugal	22
2 - Caracterização Ensino Superior em Angola e Portugal	23
2.1 - O Ensino Superior em Angola	23
2.1.1 - Instituições de Ensino Superior em Cabinda/Angola.....	24
2.2 - O Ensino Superior em Portugal	26
2.2.1 - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	27
2.3 - Síntese	28
Capítulo III – Metodologia de investigação.....	29
3 - Metodologia de investigação.....	30
3.1 - Fundamentação dos Objectivos de investigação	30
3.2 - Enquadramento metodológico	31
3.2.1 - Métodos de recolha de informações	31
3.2.1.1 - Investigação quantitativa.....	31
3.2.1.2 - Investigação qualitativa	32
3.2.1.3 - Pesquisa exploratória.....	34

3.3 - Estudo de caso	34
3.4 - Hipóteses de análise.....	35
3.4.1 - Construção do modelo de análise	36
3.5 - Elaboração do questionário	37
3.6 - Amostra do estudo	38
3.6.1 - Tratamento estatístico de dados.....	39
3.7 - Síntese	40
Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados.....	41
4 – Apresentação e análise dos resultados	42
4.1 - Síntese	56
Capítulo V - Conclusão	57
5 - Conclusão	58
Contribuições do estudo.....	62
Limitações do estudo	62
Sugestão para futuras linhas de investigação	62
Referências Bibliográficas	63
Anexos.....	70
Apêndices	85

Índice de Quadros

Quadro 01 - Características dos comportamentos	13
Quadro 02 - Fases de aprendizagem activa	17
Quadro 03 - Instituições do Ensino Superior em Cabinda	25
Quadro 04 - Modelo de análise	36
Quadro 05 - Relação entre as questões de investigação, as hipóteses de análise e as perguntas do questionário	37
Quadro 06 - Composição da amostra	39
Quadro 07 - Ficha técnica do trabalho de campo	39
Quadro 08 - Grau de dificuldade encontrada com a disciplina pelos alunos de Angola e de Portugal	49
Quadro 09 - Roteiro de análise dos planos de ensino	50
Quadro 10 - Livros citados nas bibliografias nos programas de Angola.....	51
Quadro 11 - Livros citados nas bibliografias nos programas do Portugal	52
Quadro 12 - Área de formação e a experiência profissional dos entrevistados	53

Índice de Figuras

Figura 01 - Estrutura da revisão da literatura.....	6
Figura 02 - Importância dos conteúdos ensinados	42
Figura 03 - Métodos de ensino.....	43
Figura 04 - Critérios de avaliação	44
Figura 05 - Actualizações dos conteúdos ensinados.....	44
Figura 06 - Fontes bibliográficas	45
Figura 07 - Carga horária	46
Figura 08 - Estrutura do programa	46
Figura 09 - Motivação para aprender.....	47
Figura 10 - Relação entre a teoria e a aplicação prática na empresa	47
Figura 11 - Base para o suporte as disciplinas subsequentes	48

Introdução

Neste ponto, procede-se à apresentação da visão geral do trabalho começando pelo enquadramento e a justificação do tema, e seguidamente a apresentação de objectivos e questões de investigação, a metodologia de investigação utilizada e por último à estrutura da dissertação.

Enquadramento e justificação do tema

A presente investigação, conduzida no âmbito do Mestrado em Contabilidade e Finanças, incide sobre as Instituições de Ensino Superior em Angola e Portugal.

Uma das grandes preocupações das IES está centrada na discussão sobre a necessidade de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Sendo a contabilidade uma ciência em evolução (Vesco, 2000), verifica-se que o seu desenvolvimento ao longo da história sempre esteve intimamente ligado ao desenvolvimento económico e às transformações sociais, políticas e culturais que aconteceram em cada período (Nagastsuka e Teles, 2002).

Diante destas transformações torna-se fundamental a compreensão da contabilidade como área de conhecimento. A contabilidade geral é uma disciplina indispensável na formação do futuro contabilista. Para isso, é essencial que o seu ensino possa criar e estimular o entendimento profundo sobre a disciplina, com vista a formar alunos com conhecimentos que se ajustem com às exigências actuais da profissão (*AECC - Accountin Education Change Comission*, 1992; Caldwell *et al.*, 1996).

Neste sentido, é fundamental que as IES, que são os principais centros de formação de profissionais, tenham a preocupação de manter a sua formação curricular em contínua sintonia com as reais necessidades do mercado de trabalho (Vesco, 2000).

Este estudo justifica-se por ser um tema muito importante que merece uma reflexão a nível das IES, na medida em que conseguimos apurar que existem poucas pesquisas aprofundadas sobre este tema a nível de Angola. Por outro lado, face às críticas quanto ao ensino da disciplina é fundamental promover um ensino de qualidade, tal como referido por *AECC*, 1992; Geiger e Ogilby, 2000.

A comparação de Angola e Portugal deveu-se pelo facto de existir uma aproximação a nível cultural no que refere as características que regulam o sistema contabilístico português. Sendo assim, uma vez que o Plano Geral de Contabilidade Angolano (PGCA) e o Sistema de Normalização Contabilístico (SNC) assentam em diferentes terminologias e utilizam diferentes modelos de reporte, ao nível dos critérios de reconhecimento e mensuração, neste estudo não serão comparados os conteúdos ministrados nas respectivas instituições.

Objectivos e questões de investigação

A pesquisa tem como objectivo central analisar as percepções que os alunos das Instituições de Ensino Superior em Angola e Portugal têm sobre o ensino da disciplina de Contabilidade Geral (CG), de modo a contribuir para o seu melhoramento e aprofundamento.

Deste modo, tendo em consideração o objectivo geral da investigação, os objectivos específicos consistem em:

- 01- Analisar as percepções dos alunos sobre a disciplina;
- 02- Identificar nos planos de ensino as bibliografias utilizadas na unidade curricular nas IES para proceder a sua análise;
- 03- Analisar os métodos de ensino, os critérios de avaliação utilizados por parte dos docentes, bem como se a carga horária estabelecida pela instituição tem sido suficiente para ministrar as aulas.

Em função dos objectivos identificados, com esta análise pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

- Qual a percepção que os alunos das IES em Angola têm sobre o ensino da Contabilidade Geral?
- Será que essas percepções também são sentidas em Portugal?

Tendo em conta a esfera da realidade em que se manifesta o problema, será abordada a metodologia de investigação que será aplicada no referido estudo.

Enquadramento metodológico

A pesquisa será de carácter exploratório, por se tratar de um tema pouco explorado no País (Angola). No processo de escolha de dados será utilizado uma metodologia de investigação quantitativa e qualitativa, onde serão utilizadas diferentes técnicas de investigação. Por outro lado, no que se refere a métodos e técnicas de análise de dados, incidirá sobre a análise estatística e a análise de conteúdo.

Estrutura do trabalho

A presente investigação será estruturada em cinco capítulos principais. Inicialmente proceder-se-á à introdução do estudo onde se descreve a visão geral do trabalho, evidenciando a justificação e a pertinência do tema, o objectivo geral e os objectivos específicos a alcançar, o enquadramento metodológico e, por último, à estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo será feita a revisão da literatura. Este encontra-se estruturado por sete secções, com o objectivo de conhecer o estado da arte do ensino da contabilidade geral.

No segundo capítulo se fará a abordagem sobre a caracterização das IES de Angola e de Portugal.

O Terceiro capítulo consiste na metodologia de investigação onde se procederá á justificação dos objectivos específicos, incluindo a fundamentação das metodologias, apresentação das hipóteses, o modelo de análise e a explicação das técnicas de recolha e análise de dados, e por último a síntese do capítulo.

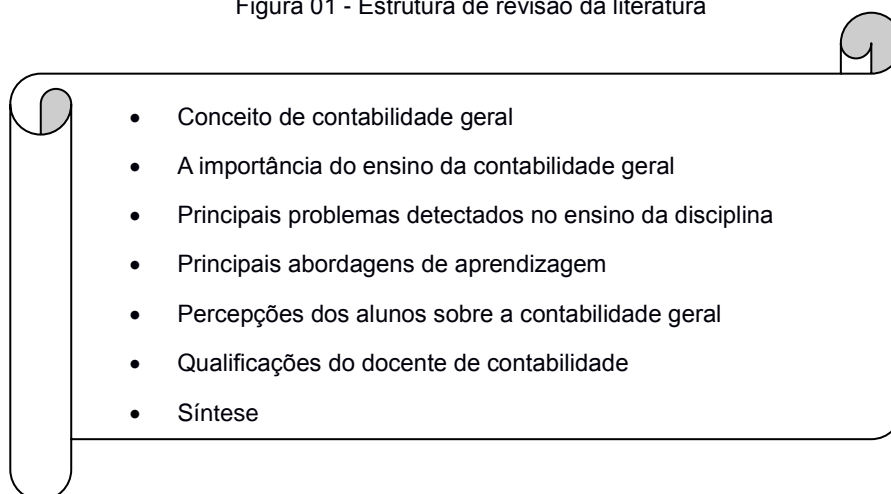
O quarto capítulo tratará da apresentação e interpretação dos resultados de acordo com os objectivos específicos de investigação. E por último, teremos as principais conclusões extraídas dos resultados obtidos com a pesquisa, bem como as limitações e as contribuições do estudo e as eventuais sugestões para futuras investigações.

Capítulo I – Revisão da literatura

1 - Revisão da literatura

O primeiro capítulo compreende a revisão da literatura, encontra-se estruturado em sete secções conforme figura 01 abaixo descrita. A primeira secção leva ao conhecimento do significado da contabilidade geral de acordo com a visão de alguns estudiosos, as secções subsequentes procede-se o aprofundamento do tema, onde são formuladas as questões motivadas pela sua elaboração e por último a síntese sobre a revisão da literatura.

Figura 01 - Estrutura de revisão da literatura



1.1 - Conceito de Contabilidade Geral

Para melhor compreensão da pesquisa, ressalta a necessidade de estabelecer o conceito de contabilidade geral de acordo com a visão de alguns autores.

A contabilidade geral é algo relacionado como o relato financeiro da empresa incluindo a apresentação e a preparação de demonstrações financeiras, assim como a acumulação de todos os dados necessários para tal fim (Costa e Alves, 2013). Para Lopes de Sá (1998) é a apresentação da visão geral dos conceitos, doutrinas e temas tratados pela contabilidade, inclusive os de natureza informativa patrimonial.

De acordo com Borges *et al.* (2010), a contabilidade geral ou contabilidade financeira ou ainda contabilidade externa, está vocacionada para preencher as necessidades de informação externa, visando propósitos gerais, e para tal, existe um conjunto pré-definido de quadros informativos.

Borges *et al.* (2010), ainda acrescentaram que a contabilidade geral está sujeita aos princípios contabilísticos geralmente aceites, é imposta por lei servindo de suporte no processo de prestação de contas e depende da normalização nacional e internacional, devendo sujeitar-se à mesma. Desta compreensão leva a necessidade de se considerar o seu ensino.

1.2 - A importância do ensino da Contabilidade Geral

O ensino da contabilidade tem sofrido várias mudanças, causadas pelas novas directrizes curriculares e pelas exigências do mercado de trabalho (Hofer *et al.*, 2005). Assim sendo, a combinação desses factores leva à necessidade de analisar o ensino da contabilidade geral.

Actualmente, ensinar e aprender têm sido um grande desafio. Assim, precisa de se repensar este processo todo, reaprender a ensinar, a estar com alunos, a orientar actividades e definir o que vale a pena fazer para aprender em grupo ou individualmente (Silva e Silva, 2005).

Uma melhor compreensão da contabilidade é necessária para o sucesso da carreira, no que diz respeito à aquisição de capacidade de identificar os objectivos, problemas e oportunidades, bem como, resolver os problemas do mundo real, desenvolver o pensamento analítico e conceptual, e não a memorização (AECC, 1992).

A contabilidade geral é considerada muito importante e o seu conteúdo desempenha um papel fundamental na formação dos alunos (Tan e Lasward, 2009). Nesse contexto, para a concepção de um ensino eficaz é essencial que os professores tenham uma base científica sólida adequada para o exercício da sua actividade profissional (Mayer, 2004).

Dada a grande utilidade que a contabilidade geral representa na sociedade sublinha-se a necessidade do reconhecimento da sua relevância na formação do futuro contabilista. No entanto, a necessidade de investigar sobre o ensino e reflectir sobre a sua melhoria pode oferecer um suporte na avaliação da aprendizagem dos alunos, uma vez que ela fornece indicadores da eficácia das estratégias didácticas no desenvolvimento das competências desejadas (Vieira, 2009).

Durante o percurso do ensino de contabilidade, os alunos têm como a base a contabilidade geral porque a disciplina leva o aluno à busca do aperfeiçoamento e à compreensão da sua prática quer na apresentação da essência da matéria, quer no trabalho profissional. Assim, é fundamental que a disciplina seja ensinada de forma adequada porque a sua má compreensão pode interferir no entendimento das disciplinas subsequentes do curso (Reis *et al.*, 2013).

Para Reis *et al.* (2013) contabilidade geral é uma ferramenta que capacita o aluno a adquirir os conhecimentos básicos essenciais para especialização em contabilidade e no fomento de informações úteis para a conveniência efectiva da profissão. A sociedade espera dos alunos a capacidade de aplicação ou de traduzir na prática os conhecimentos adquiridos durante a formação académica.

Ressalta-se a importância dos alunos adquirirem bases sólidas que podem contribuir para o seu desenvolvimento académico e profissional, visto que, um dos objectivos das Instituições do Ensino Superior consiste em formar os alunos e fornecer-lhes atributos necessários para poderem operar profissionalmente, dentro e fora do ambiente académico (Gammie *et al.*, 2002).

(IFAC - *International Federation of Accountants*, 1995) referiu que o objectivo do ensino da contabilidade consiste na produção de profissionais competentes e capazes de dar um

contributo positivo à profissão e à sociedade em que trabalham, (AECC, 1992) pois a contabilidade geral deve permitir que os alunos aprendam e tenham conhecimentos de contabilidade que suportem a tomada de decisão, que facilite a aprendizagem subsequente destes, mesmo que não tenham experiências de estudos anteriores em contabilidade.

Salienta-se a necessidade de os profissionais de contabilidade possuírem uma diversidade de capacidades incluindo a consciência crítica, criativa e participativa e formação sólida que permita apreender conteúdos, que fundamentem a análise e interpretação da realidade, e vinculação da teoria com a prática, contextualizada nos aspectos sócio, económico, político e cultural (IFAC, 2003; Pinto *et al.*, 2011).

Para alcançar estes objectivos, os alunos devem possuir uma visão ampla do papel da contabilidade bem como da profissão para a satisfação de necessidades da sociedade. As suas dimensões internacionais, bem como os conceitos fundamentais, as características básicas da contabilidade, os princípios subjacentes e a eficiência dos sistemas de informação de contabilidade (AECC, 1992).

Segundo Vesco (2001, p.84):

“O contabilista precisa estar consciente com o despertar do espírito científico da profissão na actualidade, assim, o ensino da contabilidade certamente ganhará maior reconhecimento de seus profissionais, os quais passarão a utilizar integralmente as capacidades e competências conquistadas através de cursos de elevado nível de qualidade e capacidade comprovada”.

1.3 - Principais problemas detectados no ensino da disciplina

O ensino de contabilidade geral tem sido motivo de várias críticas, em relação à sua qualidade pois foram identificadas deficiências no que diz respeito a tais competências nos alunos formados em contabilidade a quem foram feitas várias recomendações para a mudança (AECC, 1992). Por exemplo, constatou-se que os alunos amplamente adoptam abordagens superficiais que não resultam em aprendizagem de boa qualidade (Geiger e Ogilby, 2000; Mladenovic, 2000; Booth *et al.*, 1999), bem como a constatação da formação deficiente de professores a nível cultural, técnico e pedagógico. A falta de preparação cultural, intelectual e psicológico de alunos, a carência e elevados preços de livros, as bibliografias desactualizadas e a falta de programas de formação contínua para professores, conforme Franco, (1997; citado por Vesco, 2001), estes são exemplos de tais problemas.

Assim, tendo em consideração os aspectos acima mencionados é fundamental que se faça uma reflexão em torno desses problemas na medida em que a contabilidade geral constitui uma disciplina básica para a formação dos alunos de contabilidade, visto que, quando as disciplinas básicas forem mal ensinadas podem contribuir para o fraco aproveitamento dos destes e conseqüentemente pode reflectir-se na compreensão das disciplinas subseqüentes (Vesco, 2000; Hofer *et al.*, 2005).

O ensino de contabilidade geral deve visar essencialmente promover a aprendizagem de boa qualidade, na medida em que o mesmo estimula a importância dos processos de aprendizagem por parte dos alunos, incentivando-os a desempenhar um papel mais activo nesse contexto. Assim, para se atingir os objectivos de aprendizagem tal depende da qualidade ou da forma como o ensino é executado (Tomlinson, 2008).

O papel do professor não deve consistir na transmissão de conhecimentos, mas na orientação dos alunos para aquisição de competências. O professor e o aluno devem deixar de se encontrar em campos diferentes para assumirem como agentes activos e interdependentes no processo de ensino-aprendizagem (Tomlinson, 2008; Vermunt e Vermetten, 2004; Pinto *et al.*, 2011).

Ainda para Tomlinson (2008), é fundamental que os professores motivem o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem ajudando-os, pois, compete aos professores influenciar, ajudar e controlar o progresso do aluno na sua aprendizagem.

O ensino da contabilidade geral merece uma profunda atenção sobretudo quando se perspectiva promover aprendizagens transformadoras, pois, a sua qualidade depende principalmente do seu professor, logo, cabe aos professores identificarem os princípios pedagógicos (inovação, relevância, coerência, intencionalidade) que possam promover e encontrar as práticas que motivam aprendizagens de boa qualidade (Vieira, 2009).

1.3.1 - Métodos de ensino-aprendizagem

Métodos de ensino são acções desenvolvidas pelo professor que visam atingir um determinado propósito e tem sido um dos alvos de interesse da educação na medida em que assumem um papel relevante no processo educativo essencialmente no que diz respeito a propiciar aprendizagem por parte dos alunos (Vieira e Vieira, 2005).

Na mesma linha de pensamento Tomlinson (2008), refere que os métodos de ensino consistem em actividades que envolvem alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de promover a aprendizagem dos alunos. Quando se pretende um ensino mais efectivo é necessário que o professor escolha uma estratégia que possa evidenciar uma participação mais activa do aluno ou envolvimento deste no processo de aprendizagem (Vieira e Vieira, 2005).

Entretanto, os métodos de aprendizagem referem-se à forma como os alunos pensam sobre o ensino-aprendizagem e a sua motivação ou orientação para aprendizagem (Vermunt e Vermetten, 2004).

Todavia, a AECC (1992) argumentou a necessidade dos alunos serem participantes activos no processo de aprendizagem, e não receptores passivos de informação. O envolvimento do aluno na aprendizagem deve permitir estimular os processos de aprendizagem relevantes (Tomlinson, 2008).

No entanto, é importante sublinhar que a escolha de estratégias de ensino depende dos objectivos que o professor pretende atingir e das competências que se pretendem promover. Os professores devem colocar como prioridade a sua interacção com os alunos, visto que, o método do professor muitas vezes não envolve o aluno nos estudos (Vieira e Vieira, 2005).

Tomlinson (2008) ainda sublinhou que, para que uma actividade possa ser bem-sucedida se requer a integração entre a aprendizagem (objecto) e o controlo do comportamento dos alunos em função dos resultados a alcançar. Assim, tendo em consideração os problemas atrás apontados no que se refere ao ensino da contabilidade geral, é necessário que sejam implementadas mudanças nas estratégias de ensino de modo a alcançar resultados satisfatórios (Cohen e Hanno, 1993).

Nesse sentido, os professores de contabilidade geral devem desenvolver competências necessárias para o ensino eficaz da disciplina e através da selecção de métodos eficazes que podem incentivar a alteração de percepções negativas dos alunos em relação à disciplina e motivá-los na sua formação (Lloyd e Abbey, 2009).

Segundo alguns investigadores, os métodos de ensino passivo têm sua estrutura voltada na figura do professor, detentor de todo o saber que será fornecido aos alunos, independentemente da participação ou interesse destes, e argumentam que neste modelo, em geral, o plano de aula é previamente desenhado pelo professor e rigorosamente respeitado em sua forma, conteúdo e tempo de exposição, haja vista que o espaço destinado à participação dos alunos é limitado, ou até mesmo, inexistente (Pinto *et al.*, 2011).

Com as constantes alterações e exigências que se verificam no ensino, o corpo docente precisa de adoptar métodos de ensino mais inovadoras e eficazes baseadas na aprendizagem activa que leva os alunos a adquirirem competências necessárias que venham a contribuir de forma eficaz ao longo de suas vidas (Cottell e Millis, 1994).

Para se conseguir o envolvimento activo de alunos na aprendizagem, passa-se por várias actividades. Desde aprendizagem cooperativa, diálogo e discussão crítica, na medida que permitem o desenvolvimento de atitudes que visam aprendizagens significativas de conteúdos ao mesmo tempo estimulam o desenvolvimento de competências (Vieira, 2009).

Portanto, os métodos sugeridos e que estão a ganhar cada vez mais o reconhecimento na promoção de aprendizagens relevantes dos alunos são: os métodos de casos, a aprendizagem cooperativa ou baseada em grupos, os jogos de negócios ou as simulações, entre outros, (Pinto, *et al.*, 2011; AECC, 1992). Mas, a aprendizagem baseada em grupos tem sido recomendada cada vez mais (Cottell e Millis, 1994).

Em geral, todos estes métodos pelas suas características interactivas, cativam o aluno, levando-o a um patamar de interesse e motivação que o impulsiona na busca de novos conhecimentos e que também promove o desenvolvimento de competências importantes para a sua vida pessoal e profissional (Pinto, *et al.*, 2011; Tomlinson, 2008).

Biggs (1993) salienta que o bom ensino consiste em estimular competências, em vez de reflecti-las. No entanto, de acordo com Pinto, *et al.* (2011) seja qual for o caminho escolhido, sugerem que o objectivo principal do ensino deve ser sempre o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, visto que diante disso, do aluno se espera uma participação activa, participação esta que influenciará directamente em seu aprendizado.

Após uma determinada fase de ensino e aprendizagem chega um período de avaliar as competências dos alunos, isto é, procurar saber se os métodos aplicados são adequados ou vão de encontro dos resultados que se pretende alcançar. Deste modo, procede-se a avaliação de conhecimento por meio de alguns critérios.

Para Gil (1997), a prova escrita tem sido o critério tradicional mais usado para avaliar o resultado da aprendizagem dos alunos no ensino superior, sendo que, se o aluno está num curso superior, tal requer avanços nos conhecimentos, no grau de exigência da avaliação e no próprio comportamento do discente. Mas, na visão de Hofer *et al.* (2005), a prova escrita não deve ser considerado o único critério de avaliação. Outras formas poderão ser usadas para complementar a avaliação, tais como: assiduidade, participação nos trabalhos em grupo, resolução de exercícios dentro ou fora da sala de aulas, entre outros. Contudo, (GIL, 1997) ainda sublinhou que uma prova objectiva (assim como qualquer outra), quando bem elaborada e aplicada, contribui para o oferecimento de informações úteis para facilitar o processo de aprendizagem.

1.3.2 - Motivações académicas

A motivação para o estudo tem sido considerada como uma das componentes mais importantes da aprendizagem. Mas, em geral, tem sido dada pouca atenção aos tipos de motivações de aprendizagem dos alunos (Vermunt e Vermetten, 2004). Nesse contexto, a motivação revela ser um factor determinante para o sucesso no desempenho académico (Entwistle e Mccune, 2013) e uma das principais determinantes do comportamento humano, e um comportamento de aprendizagem em particular como referiram Lucas e Meyer (2005).

A motivação leva o aluno a iniciar e persistir numa tarefa e a manter-se com equilíbrio emocional perante as dificuldades ou obstáculos, considerar a tarefa como um desafio positivo e procurar encontrar novas estratégias para melhorar o seu desempenho (Dias *et al.*, 2003).

De acordo com Vermunt e Vermetten (2004) as diferenças ao nível das orientações motivacionais académicas dos alunos também podem estar associadas às estratégias de aprendizagem, e apresentam implicações relevantes, que se traduzem em atitudes e comportamentos específicos visto que, independentemente das características dos alunos, a aprendizagem destes pode ser influenciada pela forma como são ensinados.

Segundo Bandura (2006) a auto-eficácia é a avaliação de capacidade de praticar determinados tipos de performances e expectativas de resultados que são propensos a fluir a partir de tais performances, e um dos principais determinantes da intenção. E refere que um determinado

indivíduo não pode possuir todas capacidades, o que exigiria o domínio de tudo. As pessoas se diferem nas áreas em que eles cultivam a sua eficácia e nos níveis a que desenvolvem.

A mesma eficácia pode ocorrer nos indivíduos quando o desenvolvimento de competências for estruturado de modo a que as competências em domínios diferentes são desenvolvidas em conjunto. Por exemplo, os alunos são propensos a desenvolver de forma semelhante a alta auto-eficácia em matérias académicas diferentes, mas igualmente podem desenvolver baixa eficácia (Bandura, 2006).

Efectivamente há diferenças entre indivíduos nas suas orientações motivacionais. Para uns, o envolvimento de um aluno nos estudos pode ser motivado, essencialmente pelo seu interesse e gratificação no trabalho (Deci e Ryan, 2000), ou seja naquilo que alguns designam por motivação intrínseca e extrínseca (Vermunt e Vermetten, 2004).

Na mesma linha do pensamento Byrne e Flood (2005) constataram que os alunos são motivados a formarem-se em contabilidade por uma série de factores sociais. Claramente, por aspirações de carreira (recompensas financeiras, a disponibilidade de emprego, segurança no emprego, oportunidades de promoção) e o desejo de se desenvolverem intelectualmente.

Todavia, Deci e Ryan, (2000); Vermunt e Vermetten (2004) fazem a distinção de duas formas de motivação: autónoma e controlada. A motivação autónoma consiste em estudar pelo interesse pessoal, o que também pode estar associado com a percepção da relevância da disciplina de estudo para a futura carreira, ao passo que a motivação controlada está relacionada com as pressões externas por exemplo: recompensa financeiras, promoção de cargos, estudar para obter uma nota que lhe garante passar de classe, entre outros.

Estes tipos de motivações são denominados comportamento motivado intrínseco e extrínseco. Por exemplo referem que o comportamento intrínseco é aquele escolhido pela pessoa, de forma a sentir-se capaz na sua relação com o meio levando-a a escolher as situações que lhe permitem fazer o uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido. O comportamento extrínseco prende-se com o valor atribuído às recompensas e ao reconhecimento social (Seco *et al.*, 2012). Apresenta-se no quadro 01 as características dos comportamentos:

Quadro 01 - Características de comportamentos

Comportamento intrínseco	Comportamento extrínseco
<ul style="list-style-type: none"> - Motivo pela curiosidade; - Satisfação em aprender; - Desejo de auto realização; - Objectivo de alcançar satisfação e crescimento pessoal; - Atribuição causal centrada no próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivo pela necessidade de gratificação externa; - Satisfação em agradar aos outros (pais, professores, etc.) - Desejo de reconhecimento; - Objectivo de conquistar recompensa; - Atribuição causal sobretudo externa.

Fonte: Adaptado de Seco *et al.*, (2012, p.15).

Em síntese, os indivíduos orientados intrinsecamente são motivados pela curiosidade e pelo desejo de auto realização, centrando a atribuição causal dos acontecimentos em si próprios. Os indivíduos orientados ou seja, motivados extrinsecamente são impulsionados pela necessidade de reconhecimento externo, tendo como objectivo conquistar recompensas e agradar os outros. A nível académico constata-se que a aprendizagem é mais estável quando motivada de forma intrínseca. Tal facto deve-se por ser interno, individual e depender apenas do sujeito contrariamente à motivação extrínseca (Seco *et al.*, 2012).

1.3.3 - Plano curricular

Silva (2006), define o plano curricular do ponto de vista pedagógico, como um conjunto estruturado de disciplinas e actividades, organizadas com o objectivo de possibilitar o alcance de uma certa meta proposta e fixada em função de um plano educativo. No sentido restrito o plano curricular, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar a aprendizagem em tempo certo e a nível eficaz.

É evidente que a concepção de um bom plano curricular é indispensável em qualquer tipo de formação, e no ensino da contabilidade não é excepção (Ahmad e Gao, 2004). Os planos curriculares certas vezes são desactualizados ou irrelevantes, e elaborados de acordo com as conveniências ou interesses do corpo docente e não por exigências do mercado não expondo deste modo, aos alunos as maneiras corretas de conceitos altamente relevantes, sendo fundamental entretanto, uma revisão de planos curriculares e conteúdos ministrados (Hofer *et al.*, 2005).

Nesse contexto, constatou-se que em alguns estudos feitos na Líbia e no Brasil, os conteúdos e as bibliografias utilizadas no ensino da contabilidade eram desactualizados (Hofer *et al.*, 2005; Vesco, 2000 e Ahmad e Gao, 2004). Por exemplo na Líbia, os conteúdos de contabilidade ensinados não reflectiam as características daquele mercado, ou seja, os programas de contabilidade eram influenciados por culturas de outros países, porque existiam

poucos quadros com formação superior na área de contabilidade que pudessem assegurar a formação a nível do ensino superior (Ahmad e Gao, 2004; Hofer *et al.*, 2005).

Henrique *et al.* (2013) referem que a bibliografia deve conter a literatura actualizada, previamente avaliada e seleccionada pelo docente, composta por livros, artigos, revistas especializadas, dissertações e teses, e a indicação de outras fontes de consulta, como por exemplo, alguns sites da internet.

A Organização das Nações Unidas (ONU) com o objectivo de uniformizar as matérias do ensino da contabilidade, (por meio de uma conferência sobre Comércio e Desenvolvimento) desenvolveu um programa que serve de guia na elaboração dos programas do ensino da contabilidade a nível mundial pelas IES designado por Directiva para a elaboração de um programa mundial de estudos de contabilidade e outras normas e requisitos de qualificação. Mas, apesar de ter um carácter internacional é de uso flexível, tendo em conta vários factores como: a cultura, o ambiente, a sociologia entre outros de cada país. No entanto, a finalidade deste plano consiste em mostrar à comunidade internacional as esferas técnicas que um aluno deve dominar para ser um contabilista profissional qualificado. A ONU, não obriga à adopção integral deste programa mas, recomenda que possa servir de base às IES na elaboração dos seus planos curriculares, visto que, não existe um programa concreto para o ensino de contabilidade (UNCTAD, 1999).

Assim, torna-se imprescindível que os planos curriculares sejam bem definidos para o ensino da contabilidade, bem como as bibliografias actualizadas e professores qualificados, entre outros factores necessários para o ensino de qualidade (Hofer *et al.*, 2005).

Segundo Pinto *et al.* (2011, p.40):

“A fim de contribuir para a melhoria no processo de ensino/aprendizagem em um ambiente cujas transformações no ambiente social fazem surgir novas mudanças, nasce a necessidade de construção de planos curriculares com carácter flexível, interdisciplinar e até certo ponto globalizado”.

Ainda no que diz respeito a este aspecto, a AECC (1990) procura conseguir a cooperação da comunidade académica e outras partes interessadas para realizar as mudanças necessárias no ensino da contabilidade. E salienta-se a necessidade de os programas académicos relacionados com o ensino de contabilidade terem em consideração três aspectos fundamentais: os conteúdos programáticos, o processo de ensino-aprendizagem e as competências a promover.

De acordo com Pierre *et al.* (2009; citado por Mirinda, 2014) referem que as tendências para o futuro profissional de contabilidade indicam a necessidade de possuir capacidades de comunicação, de decisão e de negociação, desenvolvimento de competências, conhecimentos de contabilidade, auditoria e fiscalidade e absorção de informações tecnológicas, entre outras.

Os conteúdos programáticos devem permitir a criação de uma base sobre a qual se pode contribuir para a construção da aprendizagem, desenvolver a compreensão de conceitos,

princípios e a capacidade de aplicar e adaptar esses conceitos e princípios a uma variedade de aspectos essenciais para a aprendizagem contínua (AECC, 1990).

1.4 - Principais abordagens de aprendizagem

Aqui importa proceder primeiramente a definição de aprendizagem de modo a situar a nossa análise. De acordo com Lucas e Meyer (2005) aprendizagem é um processo intencional, impulsionado por uma motivação e ajustada por uma intenção. Mas, para Kolb e Kolb (2005) é o processo de criação de conhecimento de uma arte e ofício através do estudo ou da experiência.

A AECC (1990) referiu que a aprendizagem é muitas vezes definida e avaliada em termos de conhecimento de fatos, conceitos ou princípios, e argumenta que esta forma de compreender a aprendizagem (como transmissão de conhecimento) tem sido o foco tradicional no ensino da contabilidade. O objectivo deve consistir na aprendizagem contínua, onde incluem aquisição de competências e métodos que ajudam os alunos a aprenderem de forma eficiente.

O ensino pautado pela transmissão de conhecimento tem proporcionado pouca relevância para os alunos, pois estes memorizam os conteúdos o que facilmente pode ser esquecido e sem a produção de valor para o aprendiz (Silva, 2006).

O processo de aprendizagem deve centrar-se no desenvolvimento da capacidade de identificar problemas e oportunidades, procurar a informação desejada, analisar e interpretar as informações, e chegar a uma conclusão bem fundamentada, visto que, compreender o processo de ensino num ambiente desestruturado é uma parte importante de aprender a aprender (AECC, 1990).

Entretanto, a abordagem de aprendizagem descreve a principal forma pela qual o aluno se envolve com a aprendizagem da matéria e como os aspectos relacionados a essa tarefa são organizados (Biggs, 1996).

A abordagem de aprendizagem enquanto variável determinante no processo de ensino-aprendizagem, é a forma como os alunos aprendem e constroem conhecimentos sobre as tarefas que têm a desempenhar. Na literatura da educação opte-se por diversas designações: orientação para os estudos, abordagens à aprendizagem, comportamentos de estudo e concepções de aprendizagem (Valadas *et al.*, 2011).

Estudos anteriores evidenciaram que os estudantes de contabilidade maioritariamente adoptam duas distintas formas de abordagens: as profundas e as superficiais. Normalmente tornam-se mais inclinados a usar abordagens de aprendizagem superficiais, sendo deste modo, uma preocupação pois este tipo de abordagem não promove os resultados de aprendizagem desejados (Hall *et al.*, 2004; Byrne e Flood 2005; Adler, 2004; Mladenovic, 2000).

Como foi referenciado anteriormente, as abordagens superficiais estão associadas a um sentimento de desinteresse, em que o foco consiste em passar a disciplina com a finalidade de obter uma qualificação. Os alunos não são susceptíveis de obterem os resultados de

aprendizagem de boa qualidade, ou a desenvolver competências adequadas. O aluno conta com a memorização e não procura ter a compreensão ou o significado do que é ensinado (Biggs, 1996).

As abordagens profundas são caracterizadas por um interesse e compromisso sério, motivando os alunos a adquirirem uma boa compreensão da disciplina, bem como a capacidade de pensar criticamente e serem susceptíveis de promover resultados de boa qualidade (Biggs, 1996; Ramsden, 1992).

No entanto, apesar de abordagens superficiais e profundas serem as mais conhecidas, Biggs (1996) ainda identificou uma terceira designada por abordagem estratégica. Cada uma correspondendo a uma motivação de estudo em particular: intrínseca, extrínseca, e motivação para a realização, respectivamente. Assim, a abordagem estratégica é caracterizada pela intenção dos alunos se destacarem no estudo.

Marton e Säljö (1997) para explicar as razões que levam os alunos a adoptar diferentes tipos de abordagem à aprendizagem sobre o mesmo programa, sugeriu que os alunos que optam por uma abordagem profunda assumem um papel activo e vêem a aprendizagem como algo muito relevante para a sua formação, ao passo que os que optam por uma abordagem superficial assumem um papel passivo e vêem a aprendizagem como algo sem importância.

De acordo com Mladenovic, (2000, p. 139):

“O principal objectivo das abordagens para aprendizagem consiste em melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, a criação de um ambiente de aprendizagem que os incentiva a aplicarem uma abordagem profunda à aprendizagem”.

Os professores no âmbito do ensino precisam ter em consideração que cada aluno está situado de maneira diferente no processo de aprendizagem e pode perceber o assunto de forma diferente, para isso, é preciso ter o conhecimento específico das maneiras em que essa variação é evidenciada e como pode influenciar os resultados de aprendizagem. É provável que as abordagens desenvolvidas pelos alunos durante o primeiro ano de estudo tendam a persistir nos anos subsequentes (Lucas e Meyer, 2005).

De acordo com Gow *et al.* (1994) o exame é uma das maneiras de avaliar como os alunos abordam os seus estudos, e pode fornecer entendimento sobre como eles aprendem. Assim, fornece um guia para o ensino e as estratégias necessárias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Como foi referido anteriormente, os métodos que visam a aprendizagem activa dos alunos são a aprendizagem cooperativa, jogos de negócios, entre outros (Pinto, *et al.*, 2011; AECC, 1992). Portanto, Rebele *et al.* (1991) sugeriu também o estudo de caso. É de referir que apesar de se considerar que uma outra maneira de realizar a mudança da abordagem superficial de aprendizagem dos alunos ser através da utilização de estudos de caso, no entanto, segundo

Libby (1991) a simples presença de estudo de caso não garante os resultados benéficos, porque, depende da sua composição e como ele é usado.

Referem ser relativamente mais fácil induzir os alunos à abordagem superficial à aprendizagem através de procedimentos de ensino e de avaliação, mas, é muito mais difícil desenvolver uma abordagem profunda à aprendizagem. No entanto, sublinharam as possíveis razões para essa verificação: dificuldade em superar noções básicas dos alunos, falta de empenho por parte dos alunos e o estilo de aprendizagem que adoptam (Hall *et al.*, 2004).

Mas, Biggs (1993) no entanto, constatou que a falta de interesse no material estudado, ou a falta de percepção da sua relevância, também estão associadas a uma abordagem superficial. Para melhorar a aprendizagem no ensino superior, o foco principal deve consistir no envolvimento dos alunos num processo que torne melhor a sua aprendizagem, por exemplo envolver os alunos em actividades em grupo que motivem a sua participação mais activa nos seus estudos (Kolb e Kolb, 2005).

A necessidade de melhorar as abordagens de aprendizagem no sistema do ensino de modo geral, não consiste somente em mudar ou adicionar bons componentes, como um novo plano curricular ou métodos de ensino mas, consiste em ter bons professores. Deles se espera que sejam esclarecedores sobre o que desejam que os alunos aprendam e o que têm de fazer de modo que eles sejam capazes de demonstrar que têm aprendido ao nível adequado (Biggs,1993).

De acordo com Vieira (2009) nesta unidade curricular procura-se favorecer uma aprendizagem activa centrada no aluno, que envolva as fases que se seguem na tabela descrita:

Quadro 02 - Fases de aprendizagem activa

Fase 1	Apresentação e discussão de objectivos a atingir e metodologias de ensino/aprendizagem/avaliação.
Fase 2	Auto-aprendizagem apoiados pelo docente, os alunos trabalham com os recursos pedagógicos disponibilizados em diferentes ambientes (laboratorial, sala de aula, entre outros). A aprendizagem dos conteúdos e o treino das competências ocorre nesta fase, que é a mais longa.
Fase 3	Certificação de que os objectivos foram atingidos: o docente partilha e discute os conteúdos associado aos objectivos definidos, num ambiente interactivo, o que lhe permite preparar actividades de remediação para colmatar as lacunas detectadas.
Fase 4	Auto-aprendizagem com práticas ou outras actividades, procede a avaliação sumativa.
Fase 5	Avaliação sumativa (neste caso, do Módulo), tendo em conta as diversas componentes da avaliação. Período dedicado à avaliação de competências (conhecimentos e capacidades).

Fonte: Vieira (2009, p.102).

Segundo Moreira *et al.* (2001), existem três principais concepções de aprendizagem que norteiam a prática pedagógica: concepção empirista, racionalista e construtivista.

Na concepção empirista o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela acção determinante dos estímulos seleccionados pelo professor, que escolhe os conteúdos didácticos e instrumentos com vista a aquisição de conhecimentos pelo aluno. O aluno é passivo limitando-se apenas à recepção dos conteúdos (Moreira *et al.*, 2001). É considerada a estratégia mais pobre do ensino, pois não há grandes mudanças exemplares e não existe grande aproveitamento em termos de educação para o desenvolvimento humano (Silva e Silva, 2005).

Mas, para a concepção racionalista, o processo de aprendizagem é regulado pelo amadurecimento orgânico de estruturas racionais do aluno ou melhor, o desenvolvimento da inteligência é determinado pelo indivíduo e não pelo meio. Isto é, de dentro para fora. Este amadurecimento paulatino é que confere significado aos objectos de aprendizagem. No processo autónomo não necessita de mediação, contrapondo-se à teoria empirista baseada em estímulos e aferição de respostas. Segundo esta visão as actividades de conhecimentos são centradas nos alunos, o que depende do seu potencial para alcançar a aprendizagem (Moreira *et al.*, 2001).

Ainda de acordo com Moreira *et al.* (2001) na concepção construtivista o processo de ensino-aprendizagem é fortemente influenciado pelas teorias sociais que procuram superar as diferenças estabelecidas entre linhas empíricas e racionalistas. O enfoque construtivista enfatiza a construção do novo conhecimento e maneiras de pensar mediante a exploração e manipulação activa de objectos e ideias, e explicam a aprendizagem através das trocas que o indivíduo realiza com o meio.

Argumenta-se que a concepção empirista é a que tem gerado mais benefícios e a que melhor contextualiza e tira proveito dos recursos tecnológicos para os processos de ensino-aprendizagem, visto que esta abordagem forneceu bases que motivaram ao surgimento de teorias de aprendizagem colaborativa e a de aprendizagem significativa (Silva e Silva, 2005).

Marton e Säljö (1997) identificaram cinco diferentes tipos de concepções sobre a aprendizagem: aprender como aumento quantitativo do conhecimento; memorização; aquisição de dados, procedimentos ou métodos, entre outros, que podem ser mantidos e usados quando necessário; abstracção do significado e um processo interpretativo que tem como objectivo compreender a realidade. E designou as três primeiras como concepções reprodutivas ou superficiais de aprendizagem e as duas últimas como concepções de reconstrução de aprendizagem ou profundas.

1.5 - Percepções dos alunos sobre a Contabilidade Geral

Regista-se uma grande preocupação e chamada de atenção por parte dos organismos profissionais da contabilidade pelo facto de constatarem que os alunos de contabilidade começam os seus estudos com percepções bastantes negativas sobre a disciplina (AECC,

1990). Geralmente referem que a contabilidade é processada de forma mecânica (Geiger e Ogilby, 2000).

A contabilidade geral é uma disciplina indispensável na formação do futuro contabilista. Esta disciplina deve poder estimular a compreensão dos alunos, porque estas percepções podem afectar o seu sucesso académico podendo motivar ou desmotivar o seu interesse pelo mesmo (AECC, 1990).

Mas, constatou-se que essas percepções variam de aluno para aluno. Estudos apontam que certos alunos depois de frequentarem alguns períodos de aulas alteram as percepções que inicialmente tiveram. Mas, também se verificou que essas mudanças não têm sido muito significativas isto é, nota-se uma certa resistência à mudança (Mladenovic 2000; Geiger e Ogilby, 2000).

Portanto, Geiger e Ogilby (2000) referem que as mudanças nas percepções dos alunos sobre a disciplina bem como a compreensão dos conteúdos ensinados variam de acordo com os métodos de ensino adoptados pelos professores, sendo necessário deste modo, que os professores no âmbito do ensino possam escolher as estratégias que visam levar os alunos à compreensão da disciplina.

Ainda para Geiger e Ogilby (2000), a selecção do professor é muito importante na disciplina de contabilidade geral, visto que, quando mal seleccionado pode ter um impacto sobre o resultado de aprendizagem dos alunos. Tal facto pode levar à motivação ou desmotivação no empenho dos alunos no processo de aprendizagem.

Portanto, é fundamental mudar as percepções negativas dos alunos, visto que, desempenham um papel importante no processo de aprendizagem, pois, influenciam as abordagens de aprendizagem dos alunos que, por sua vez, afectam os resultados da aprendizagem, bem como a escolha da sua carreira ou seja a sua especialização (Ramsden, 1992 e Biggs, 1993).

A contabilidade geral é importante fonte de informação para a formação dos futuros contabilistas. Assim, é necessário que eles tenham uma compreensão e percepções positivas sobre a contabilidade para que possam formar alunos com qualidades que sejam compatíveis com as exigências da profissão da contabilidade (AECC, 1992; Caldwell *et al.*, 1996).

A simples mudança do ambiente de ensino, como o método de ensino limita as mudanças das percepções dos alunos Caldwell *et al.* (1996), referem que a aprendizagem não pode ser vista de forma isolada mas, deve ser discutida em relação aos vários factores do ambiente de aprendizagem: a análise de planos curriculares, critérios de avaliação, as experiências dos estudos anteriores, de modo que se possa compreender ou ter uma visão sobre a situação (Biggs, 1993).

A AECC (1992) argumentou a necessidade de desenvolvimento de percepções positivas nos alunos de contabilidade, porque a contabilidade introdutória tem significado extremo para aqueles que consideram a contabilidade como carreira, bem como para aqueles que de uma forma ou outra têm o interesse em especializar-se nesse ramo, pois, a disciplina molda

conhecimentos ao nível da profissão, aptidões e capacidades necessárias para uma carreira de sucesso em contabilidade e a natureza das oportunidades de carreira em contabilidade.

1.6 - Qualificação do docente da contabilidade

A qualificação do docente tem sido investigada no campo científico sob os mais diferentes enfoques (Perazo *et al.*, 2014). Na área da contabilidade, por exemplo, discute-se a relevância da preparação do docente para o exercício da pesquisa, sobretudo por meio da obtenção de uma titulação ou qualificação académica, a importância do contacto com práticas exercidas no mercado profissional e a relevância dos conhecimentos didáctico-pedagógicos. E refere-se que os docentes do ensino superior, em geral, não passam por uma preparação pedagógica sistematizada para o exercício da docência (Mirinda, 2014).

Oliveira e Silva (2012) apontam a importância da formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência. Também referem que o docente deverá ser capaz de adequar suas práticas e seus conhecimentos as novas exigências da sociedade, do aluno, dos diversos universos culturais, das formas de comunicação presentes, sob argumento que as transformações que ocorrem na sociedade afectam toda a comunidade, até mesmo, em especial, o meio académico.

Volpato (2009), argumentou que o professor com boa didáctica é aquele capaz de relacionar teoria e prática, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem reflectidos e analisados em sala de aula. O autor ainda acrescentou que, o professor que atua no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos. O que implica dizer que, na visão dos alunos inquiridos, o professor com boa didáctica é aquele que tem experiência profissional e consegue trazer essa vivência para a sala de aula (Mirinda, 2014).

Perazo *et al.* (2014) apontam a necessidade do docente possuir pelo menos três tipos de qualificações: académica, profissional e pedagógica (Perazo *et al.*, 2014).

A qualificação académica refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que lecciona. Já, a qualificação profissional indica a ligação do docente com as práticas contabilísticas vigentes no campo profissional (Marshall *et al.*, 2010).

E a qualificação pedagógica representa a preparação sistematizada para o exercício da docência, estando relacionada com o domínio didáctico pedagógico, metodologias de ensino da contabilidade, políticas e programas de apoio à formação contínua dos docentes mantidos pela IES (Mirinda 2014; Marshall *et al.*, 2010). De acordo com Perazo *et al.* (2014) quando o docente não tem qualquer tipo de formação pedagógica, ele pode não estar ciente das boas práticas de ensino.

Segundo Oliveira e Silva (2012, p. 200):

É essencial que as instituições de ensino incentivem a ampliação de seus espaços formativos para seus docentes. O contrário disto, conduz ao desempenho do profissional sem uma maior reflexão sistematizada ou dito de outra forma, um desempenho em que a sua prática pedagógica não se faz como foco de análise.

Sendo assim, é fundamental reconhecer que o indivíduo como um todo é dotado de uma dimensão social, necessita-se educar ao longo da vida e desenvolver-se sobretudo em direcção a um crescimento qualitativo e multidimensional (Silva e Silva, 2005).

1.7 - Síntese

Actualmente existem várias pesquisas focadas para o ensino da contabilidade geral, sendo de admitir que outras áreas tenham sido menos exploradas dentro do mesmo contexto. Portanto, ao proceder a revisão da literatura retiramos as seguintes ilações: de que a percepção dos alunos sobre o ensino da contabilidade geral pode ser influenciada pelos conteúdos, critérios de avaliação, métodos de ensino e a motivação, entre outros. O que levou-nos a confirmação da existência de alguns problemas no ensino superior nesta área de estudo.

As questões iniciais da investigação motivaram a revisão da literatura que fez surgir as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Por que razão os alunos tendem a adoptar mais abordagens superficiais ao invés de abordagens profundas? (Cottel e Millis, 1994; Vieira, 2009)
2. Qual dos métodos de ensino utilizados pelos docentes têm demonstrado bons resultados na aprendizagem dos alunos? (Vieira e Vieira, 2005).
3. Quais as causas têm motivado a resistência das percepções negativas dos alunos sobre a CG? (Mladenovic, 2000; Geiger e Ogilby, 2000).
4. Com que frequência são actualizados os conteúdos ministrados na respectiva unidade curricular? (Reis *et al.*, 2013; Gammie *et al.*, 2002).
5. Qual é o grau de pertinência dos conteúdos abordados na formação dos futuros profissionais que irão actuar no mercado de trabalho? (Ahmad e Gao, 2004; Hofer *et al.*, 2005).

Estas questões motivaram à criação das hipóteses de análise deste estudo, conforme veremos mais adiante. A seguir proceder-se-á uma breve caracterização das IES.

Capítulo II – Caracterização do Ensino Superior em Angola e Portugal

2 - Caracterização Ensino Superior em Angola e Portugal

Neste capítulo, procedeu-se a caracterização das IES em Angola, e seguidamente no contexto de Portugal, e por último uma breve síntese do capítulo.

2.1 - O Ensino Superior em Angola

A caracterização do ensino superior começa com a presença portuguesa no País. A sua implantação verificou-se em 1962 com a criação de Estudos Gerais Universitários. No entanto, o seu acesso era muito difícil e limitado, o que motivou um número muito reduzido de quadros com a formação superior em Angola naquele período (Paulo, 2012; Nabais e Sánchez, 2013).

Verificava-se que o ensino superior se destinava somente a quem integrava as camadas superiores da hierarquia social, visto que, o local de nascimento, o local de residência e a posição social determinavam o seu acesso, e os encargos financeiros relacionados com deslocação para a formação no exterior também condicionava, pois, ficavam certas vezes ao encargo da família (Paulo, 2012).

Posteriormente, os Estudos Gerais Universitários foram transformados em Universidade de Luanda e para além da província de Luanda foram abertas mais instituições nas províncias de Huambo e Huíla (Nabais e Sánchez, 2013). Com a proclamação da independência de Angola, em 1975, a Universidade de Luanda, passou a designar-se Universidade de Angola, através da Portaria nº 76-A/76 de 28 de Setembro do Ministério da Educação e Cultura que passado alguns anos, em 1985, também deixou de ter esta designação e passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, que se manteve até 2009 como única instituição de ensino superior no país (Buza, 2012).

Sendo assim, a Universidade Agostinho Neto (UAN) foi partida em 7 universidades de âmbito regional, mantendo-se a UAN a funcionar em Luanda e na província do Bengo, enquanto as faculdades, institutos e escolas superiores localizados nas demais províncias passaram a ficar afectos às demais seis novas universidades estatais, a saber:

- Universidade Katyavala Bwila (Províncias de Benguela e Kuanza-Sul);
- Universidade 11 de Novembro (Províncias de Cabinda e Zaire);
- Universidade Lueji-a-Nkonde (Províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje);
- Universidade José Eduardo dos Santos (Províncias de Huambo, Bié e Moxico);
- Universidade Mandume ya Ndemofayo (Províncias de Huíla e Namibe);
- Universidade Kimpa Vita (Províncias de Uíge e Kuanza-Norte)

Devido a extensão territorial que ocupava a Universidade Mandume ya Ndemofayo, em 2014 esta foi repartida, o que motivou o surgimento da Universidade Kuito Canaval que abrange as províncias de Cunene e de Kuando-Kubango. Cada uma destas Universidades pertence a uma região académica onde também podemos encontrar para além dos institutos superiores públicos e privados, algumas Universidades privadas.

Actualmente, Angola regista progressos notáveis no desenvolvimento a nível do ensino superior, que contribuíram para expansão de mais universidades e Institutos Superiores bem como um aumento considerável de quadros com a formação superior (Navais e Sánchez, 2013; Buza, 2012).

A partir deste período o sistema do ensino sofreu vários processos de reforma, onde depois foram identificadas Linhas Mestras que devem regular o Ensino Superior, e que serve de instrumento para orientar e facilitar tanto a análise de fenómenos como a projecção de acções de melhoria do subsistema do Ensino Superior no seu todo.

No entanto, o sector passou a ostentar de um estatuto orgânico, de acordo com o Decreto Presidencial 70/10, de 19 de Maio, que consagra a criação do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT), (Navais e Sánchez, 2013).

Na República de Angola actualmente compete ao MESCT de acordo com as directrizes do Executivo, a formulação, da Política Nacional para o Subsistema de Ensino Superior, a coordenação da sua implementação, a concepção e o fomento de programas que visam assegurar o pleno funcionamento do Subsistema do Ensino Superior.

De acordo com artigo 36.º p.14 das leis de bases do sistema de educação o subsistema do ensino superior prossegue objectivos que visam:

- a) Preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) Realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade e promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do país.

2.1.1 - Instituições de Ensino Superior em Cabinda/Angola

Para este estudo, foram consideradas três IES situadas na região norte do país, especificamente em Cabinda, com as designações conforme o quadro 03. Estas são as únicas IES desta região que oferecem o curso de contabilidade.

Quadro 03 - Instituições de Ensino Superior em Cabinda

Nº/ordem	Denominação
1	Faculdade de Economia da Universidade Onze de Novembro
2	Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda
3	Instituto Superior Politécnico de Cabinda

Fonte: Elaboração própria

Universidade Onze de Novembro (UON)

Na UON foi considerada a Faculdade de economia por se tratar onde se encontra inserido o curso de contabilidade.

A UON é uma universidade pública angolana, sediada na cidade de Cabinda, criado pelo decreto nº 7/09, de 12 de Maio, do Conselho de Ministros, que estabelece e reorganiza a rede das instituições de ensino superior públicas, cria as IES e redimensiona a Universidade, UAN actua e expande-se na região Académica III.

A universidade surgiu do desmembramento do campus Cabinda da UAN, criado em 1996, em meio as reformas no Ensino Superior angolano ocorridas nos anos de 2008 e 2009. Tem áreas de actuação restritas às províncias de Cabinda e Zaire.

A Universidade presta homenagem em seu nome ao dia da independência de Angola ocorrido em 11 de Novembro de 1975. E prevê no seu plano de desenvolvimento institucional uma estruturação e expansão em quatro zonas de Ensino e Investigação: Zona de Ensino e Investigação de Cabinda, Mbanza Kongo, Buco - zau e Soyo.

As áreas de conhecimento e de especialização são: Ciência da educação que abrange a biologia, física, matemática, psicologia, química, e ensino de línguas. Ciência económica: microeconomia; Ciência de gestão: gestão de empresas, contabilidade, finanças e auditoria; Ciência jurídico-civis. Ciência de saúde: enfermagem, psicologia clínica e a medicina.

No âmbito do seu desenvolvimento, a UON organiza-se em Cátedras e Departamentos de Ensino e Investigação como estruturas mono, pluri, inter ou transdisciplinares de transmissão, reprodução e produção do conhecimento científico.

A Província de Cabinda tem estrutura orgânica formada pela Faculdade de Direito; Faculdade de Economia; Faculdade de Medicina; Instituto Superior de Ciências de Educação e pelo Instituto Superior Politécnico de Cabinda. A Província do Zaire está estruturada organicamente pelo Instituto Superior Politécnico do Zaire (Mbaza Kongo) e pelo Instituto Superior Politécnico do Zaire (Soyo).

Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda (ISPLC)

Na então Universidade Lusíada de Angola polo de Cabinda, actualmente designado por ISPLC não foi possível obtermos dados sobre as suas características por razões que aqui não serão destacadas.

Instituto Superior Politécnico de Cabinda (ISPCAB)

O ISPCAB faz parte da unidade orgânica da Universidade Privada de Angola situada na Província de Cabinda (UPRA).

A Universidade Privada de Angola é uma instituição de ensino superior fundada no ano 2000, localizada em Angola para além da Província de Cabinda, nas províncias de Luanda, Lubango e Namibe. É pessoa colectiva de direito privado, dotada de personalidade jurídica, vocacionada para o Ensino Superior Universitário em todos os domínios do saber, a investigação científica, a pós-graduação, a extensão universitária e a prestação de serviços. Possui no seu quadro docente licenciados, mestres e doutores nas mais diversas áreas do saber. A UPRA é reconhecida pelo Governo no Decreto nº 28/07, tem a sua génese no Instituto Superior Privado de Angola, reconhecido no Decreto nº 58/00, de 15 de Dezembro.

2.2 - O Ensino Superior em Portugal

O ensino superior em Portugal está organizado num sistema binário constituído pelos subsistemas Universitário e Politécnico e tem uma componente pública, que integra as instituições pertencentes ao Estado e eventuais fundações por ele instituídas e uma componente privada, composta pelas instituições pertencentes a entidades privadas e cooperativas, com estruturas de organização e dimensão diversificadas e de diferente natureza jurídica (Bilau, 2011).

Os ciclos de estudos leccionados no subsistema universitário são mais centrados na vertente científica, unindo esforços e competências de unidades de ensino e investigação, enquanto a formação disponibilizada no ensino politécnico está mais focada nas vertentes vocacionais e nas formações técnicas avançadas orientadas profissionalmente (Fonseca e Encarnação, 2012).

De acordo com o n.º 4 do artigo 13º do Decreto n.º 49/2005, a mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas. Entretanto, foi instituída o Decreto n.º 62/2007, de 10 de Setembro que regula a constituição, atribuições e organização das IES, públicas e privadas, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia. De acordo com o n.º 1 do artigo 2.º do referido diploma, o objectivo do ensino superior consiste na qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão de conhecimentos, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.

No entanto, o sistema de ensino superior em Portugal tem conhecido, nas últimas décadas, profundas alterações que sumariamente pode se dizer que, o sistema cresceu e diversificou-se com o aparecimento de novas instituições, novos programas e áreas de ensino e formação e a chegada de estudantes diferentes dos tradicionais, em idade, origem socioeconómica e situação perante o mercado de trabalho.

2.2.1 - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto ¹

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) é uma escola de ensino superior politécnico, pertence ao Instituto Politécnico do Porto (IPP), tem por missão específica a formação, a investigação, a criação e difusão da cultura e do saber e a prestação de serviços na área das ciências empresariais.

A designação por que é conhecido hoje, advém do Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio, embora as suas raízes históricas sejam bem mais longínquas. Foi fundado em 1886, com a designação de Instituto Industrial e Comercial do Porto através do Diário do Governo n.º 297 de 30 de Dezembro 1886, pelo então ministro Emídio Navarro que lança as bases teóricas da organização do ensino industrial e comercial do País. A conjuntura política de 1974 vem operar profundas alterações na vida deste Instituto, pois, na altura, crescem em importância os cursos de carácter marcadamente técnico.

Esta legislação é precursora daquela que vai, mais tarde, integrar os Institutos Comerciais na rede de ensino superior - o Decreto-Lei n.º 327/76, de 6 de Maio. É assim que nasce a actual designação de Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, com o estatuto de escolas superiores, dotadas de personalidade jurídica e autonomia administrativa e pedagógica, habilitadas a conferir os graus de licenciatura e mestrado.

Este contexto de indefinição só terminou com a identificação das Escolas Superiores que resultavam da reconversão ou evolução de Escolas anteriores e com a integração do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto no Instituto Politécnico do Porto em 1988, através do Decreto-Lei n.º 70/88 de 3 de Março.

O Decreto-Lei n.º 443/85, de 24 de Outubro, estabelece a orgânica dos Institutos Superiores de Contabilidade e Administração e determina, também, que o seu pessoal docente passe a reger-se pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, que criou a carreira de Ensino Superior Politécnico.

O ISCAP é a única escola do Ensino Politécnico que providencia uma formação académica nas áreas de conhecimento de línguas, assessoria, comércio, comunicação, empreendedorismo e marketing, bem como, a tradição secular da escola, o ensino da contabilidade e administração. As suas instalações compreendem uma vasta biblioteca, auditórios, centros de informática, laboratórios de línguas e multimédia e repartições administrativas.

¹ Disponível em: www.iscap.ipp.pt/site/php/historial.php. acedido em 10/06/2015

2.3 - Síntese

Como podemos observar das abordagens feitas sobre as instituições acima referenciadas podemos concluir que elas apresentam características próprias que as distinguem umas das outras de acordo com os regulamentos legais vigentes em cada país.

Entretanto, no capítulo a seguir será feita abordagem sobre a metodologia de investigação subjacente nesse estudo.

Capítulo III – Metodologia de investigação

3 - Metodologia de investigação

Neste capítulo é abordado a metodologia de investigação implícita ao estudo, ou seja, apresenta-se o percurso percorrido por forma a alcançar os objectivos delimitados. Sendo assim, far-se-á a fundamentação dos objectivos específicos de investigação, o enquadramento metodológico, a apresentação das hipóteses de investigação e o respectivo modelo de análise, a elaboração do questionário, a identificação da amostra e o tratamento de dados. Por fim, a síntese do capítulo.

3.1 - Fundamentação dos Objectivos de investigação

Neste estudo o objectivo geral da investigação consiste em analisar as percepções que os alunos das IES em Angola e Portugal têm sobre o ensino da disciplina de CG, de modo a contribuir para o seu melhoramento e aprofundamento.

Sendo assim, os objectivos específicos que constituíram o motivo do presente trabalho são seguintes:

01: Analisar as percepções dos alunos sobre a disciplina

O primeiro objectivo específico consiste em fazer um levantamento nas IES em Angola tanto em Portugal por meio de um inquérito por questionário que será aplicado aos alunos finalistas do curso de contabilidade que frequentam o ano de lectivo 2014/2015, para em função dos resultados analisar as percepções dos alunos sobre o ensino da disciplina.

02: Identificar nos planos de ensino as bibliografias utilizadas na unidade curricular nas IES para proceder a sua análise.

No que respeita ao segundo objectivo específico, pretende-se a partir dos planos de ensino, proceder á análise das bibliografias utilizadas no ensino da contabilidade geral por forma a assegurar de que os temas abordados contemplam conteúdos relevantes para a formação dos alunos.

03: Analisar os métodos de ensino, os critérios de avaliação utilizados por parte dos docentes, bem como se a carga horária estabelecida pela instituição tem sido suficiente para ministrar as aulas.

Relativamente, ao terceiro objectivo específico, este será analisado através da entrevista realizada aos docentes que ministram a respectiva unidade curricular, para identificar quais os critérios de avaliação, os métodos de ensino aplicados e os objectivos a alcançar com os mesmos, bem como, se a carga horária estabelecida pela instituição tem sido suficiente para ministrar as aulas, entre outros aspectos relevantes para esta investigação.

3.2 - Enquadramento metodológico

A metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretende atingir (Sousa e Baptista, 2011).

Nesse contexto, a selecção da metodologia de investigação a aplicar em qualquer estudo depende sempre do fenómeno a estudar (Ryan *et al.*, 2002). O modo como o investigador aborda a natureza do fenómeno a pesquisar vai influenciar a forma como se obtém o conhecimento sobre esse fenómeno. Este, por sua vez, vai afectar o processo do qual se poderá fazer a investigação (Vieira, 2009).

A presente investigação consiste na análise empírica sob vários aspectos relacionados com o ensino da CG nas IES em Angola e Portugal. No entanto, a metodologia de investigação escolhida será baseada na realidade do fenómeno em estudo, tendo em consideração a pergunta científica e os objectivos definidos com a finalidade de alcançar os resultados pretendidos.

3.2.1 - Métodos de recolha de informações

Em diferentes momentos da investigação será aplicada uma abordagem mista através da complementaridade entre os métodos de investigação quantitativos e qualitativos. Existem autores que sugerem a sua combinação sempre que possível para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo (Serrano, 2004). Sendo assim, quanto a abordagem do problema em análise, a pesquisa será de carácter quantitativa e qualitativa.

3.2.1.1 - Investigação quantitativa

A investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador (Fortin, 2003)

De acordo com Sousa e Baptista (2011, p.55):

- *A investigação quantitativa caracteriza-se pela formulação de hipóteses que experimentem relações entre variáveis;*
- *Realização de uma selecção probabilística de uma amostra a partir de uma população rigorosamente definida;*
- *Verificação das hipóteses mediante a utilização de análise estatística dos dados recolhidos, entre outros.*

O autor ainda referiu que investigação quantitativa apresenta como principal vantagem a possibilidade de permitir análise e integração de resultados de um conjunto mais ou menos alargado de investigações já realizadas sobre o tema. Por outro lado, uma crítica frequentemente ligada a metodologia quantitativa consiste no facto de o investigador não

conseguir controlar as variáveis independentes, ou seja, a incerteza quanto aquilo que é medido.

As principais técnicas utilizadas neste tipo de investigação são o inquérito e o questionário. Deste modo, para Ghiglione e Matalon (1997), o inquérito é uma das técnicas mais amplamente utilizadas pelos sociólogos e psicólogos.

Segundo Sousa e Baptista (2011), o questionário é um instrumento de recolha de informações constituído por uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos. Este método acarreta vantagens e desvantagens. Uma das desvantagens apontadas por estes autores, refere-se à existência de uma reduzida percentagem de respostas que se obtêm, podendo por em causa o carácter generalista das conclusões do trabalho, ou seja, a sua representatividade. Entretanto, a escolha desta técnica deveu-se às inúmeras vantagens associadas à sua aplicação nomeadamente: a possibilidade de quantificar uma diversidade de dados e de proceder, a numerosas análises de correlação e permite descrever mais facilmente as características da população (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Neste estudo será efectuado a análise quantitativa, fundamentalmente para analisar e compreender as percepções dos alunos sobre a aprendizagem da disciplina, por meio de um inquérito por questionário que incidirá nas IES de ambos países.

3.2.1.2 - Investigação qualitativa

A investigação qualitativa pressupõe apurar os significados e o entendimento de um determinado fenómeno, não se preocupando em primeiro lugar com a sua medição. Ou seja, permite interpretar esses fenómenos em profundidade através da apreensão dos significados e do estado particular do sujeito, na tentativa de compreender as perspectivas dos indivíduos (Cavaye, 1996). Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas e de complexo tratamento estatístico (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Sousa e Baptista (2011, p.55):

- *A investigação qualitativa caracteriza-se por apresentar um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados;*
- *O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados;*
- *O plano de investigação é flexível pois, o investigador estuda sistemas dinâmicos;*
- *É uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e para tal a descrição tem que ser profunda e rigorosa.*

O método qualitativo apresenta como principal vantagem de permitir o acesso à complexidade e diversidade da realidade em estudo, enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos intervenientes. Mas, por outro lado, apresenta como principal limitação a objectividade, ou seja, existem problemas de objectividade que podem resultar de poucas experiências, da falta de conhecimento e da falta de sensibilidade do investigador (Sousa e Baptista, 2011).

As principais técnicas deste tipo de investigação são: A entrevista, a observação e a análise documental. Sendo assim, no presente estudo será efectuada uma entrevista semiestruturada aos docentes que ministram a referida unidade curricular, bem como a análise documental dos planos de ensino da contabilidade geral, as bibliografias, os critérios de avaliação utilizado pelos docentes, entre outros.

a) Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de informações, mais usadas na investigação qualitativa, que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (Ketele e Roegiers, 1999). Para certos investigadores, a entrevista trata-se de uma conversa efectuada face a face, de forma metódica (Ghiglione e Matalon, 1997; Marconi e Lakatos, 2003), a fim de obter informações a respeito de determinado assunto ou questão, constituindo o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas vinculadas por um indivíduo (Albarello *et al.*, 1997).

A recolha de dados por meio de entrevista oferece várias vantagens, mas também limitações. Como vantagens são apontadas as seguintes: oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz; e oferece a oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos (Marconi e Lakatos, 2003). Bell (1997) sublinha também como vantagem, o facto de se conseguir explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. Por outro lado, uma das limitações mais apontada é a possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo entrevistador, quer seja pelo seu aspecto físico, pelas suas atitudes, ideias e opiniões (Marconi e Lakatos, 2003).

Assim, nesta pesquisa, foi dada ênfase à entrevista semiestruturada. Entende-se por entrevista semiestruturada, aquela em que parte de um guião, apoiados com um conjunto de perguntas, a abordar na entrevista. Também dá a liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema (Sousa e Baptista, 2011).

Este tipo de entrevista foi escolhido por se adequar aos objectivos que se pretendiam e pelas vantagens que o mesmo apresenta em relação aos outros. Ou seja, relativamente às entrevistas não estruturadas, as semiestruturadas facilitam a condução das entrevistas e ao mesmo tempo a análise dos dados obtidos; relativamente às entrevistas estruturadas, as semiestruturadas permitem uma informação mais rica e pormenorizada, bem como captar aspectos não considerados.

b) Análise documental

É uma técnica de recolha de dados necessária em qualquer tipo de investigação (Pardal e Correia, 1995; Vieira *et al.*, 2009). Esta técnica é baseada em documentos como material principal, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objectivos da investigação proposta (Pimentel, 2001).

Assim, realizou-se á análise documental fundamentalmente das informações contidas nos planos de ensino da respectiva unidade curricular proveniente das IES para se proceder a análise de conteúdos neles contidos.

Todavia, de acordo com Andrade (2002), quanto aos objectivos a pesquisa pode ser: descritiva, exploratória e explicativa. Entretanto, baseando-se na realidade da nossa investigação, a pesquisa será de carácter exploratória.

3.2.1.3 - Pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória normalmente ocorre quando há pouco conhecimento sobre o tema a ser abordado. É desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado facto. Neste contexto, por meio do estudo exploratório, busca-se conhecer com maior profundidade o assunto de modo a torna-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução de pesquisa (Gil, 1999; Raupp e Beuren, 2003).

Andrade (2002) ressalta algumas finalidades primordiais da pesquisa exploratória como: proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, facilitar a delimitação do tema de pesquisa, fixação de objectivos e a formulação de hipóteses ou descobrir novo tipo de enfoque sobre o assunto. Assim, *para que o estudo de contabilidade seja considerado exploratório deverá centrar-se em algo que necessita ser esclarecido ou explorado nesse campo de conhecimento (Raupp e Beuren, 2003, p.80)*. Entretanto, a pesquisa será exploratória por se tratar de um tema pouco abordado em Angola sobre este fenómeno social.

3.3 - Estudo de caso

É definido como aquele que examina um fenómeno em seu ambiente natural, pela aplicação de diversos métodos de recolha de dados, visando obter informações de uma ou mais entidades (Pozzebon e Freitas, 1998).

De acordo com Yin (1994, p.25):

“É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”.

Ainda segundo Yin (2003), o estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas ciências sociais com muita regularidade. No entanto, Ponte (2006) defende que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos tipos de investigação (qualitativa ou quantitativa), sendo mais coerente conciliar planos de investigação tipo misto.

Existem diversidade de estudo de casos. No entanto, para Yin (2003), estudos de caso podem ser simples e múltiplos. Existem também aqueles que são holísticos e os que não o são, dependendo do desenho do projecto de estudo de caso.

O mesmo autor ainda refere que estudo de caso único é similar a um ensaio único. O estudo de caso único pode envolver uma unidade primária de análise com um único objecto de estudo de caso, ou mais de uma unidade tornando-se um estudo de casos múltiplos.

Assim, a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos (Rodrigues *et al.*, 1999; Yin, 2003). Segundo Ponte (2006) exemplo, tratando-se “o caso” de estudo de uma escola ou de um sistema educativo pode certamente tirar-se importantes informações de variáveis quantitativas de natureza demográfica como o número de alunos, as taxas de reprovação, a origem social, entre outros.

Nesta perspectiva, a presente investigação será considerada um estudo de caso na perspectiva quantitativa por incidir especificamente em três IES na região norte de Angola (Cabinda) e numa IES em Portugal (Porto). Isto também se deve pelo facto de a principal técnica de obtenção de dados ser o questionário que recai directamente sobre o objecto e objectivo do estudo. Outras técnicas de investigação usadas (entrevista e análise documental) serviram de complemento á investigação, com o objectivo de recolher informações que possam ajudar a explicar determinados dados obtidos na investigação quantitativa com maior profundidade.

3.4 - Hipóteses de análise

A partir da associação das questões descritas na revisão da literatura surgem as seguintes hipóteses de análise:

H1- Os alunos de contabilidade normalmente aprendem melhor se usados exemplos da vida real (questão 1 e 3);

H2- Quando as estratégias dos docentes são mais dinâmicas e viradas para a prática os resultados da aprendizagem dos alunos normalmente são melhores (questão 2);

H3- A preparação do contabilista do futuro poderá passar pela utilidade que se espera dos conteúdos e a compreensão dos mesmos (questão 5 e 6).

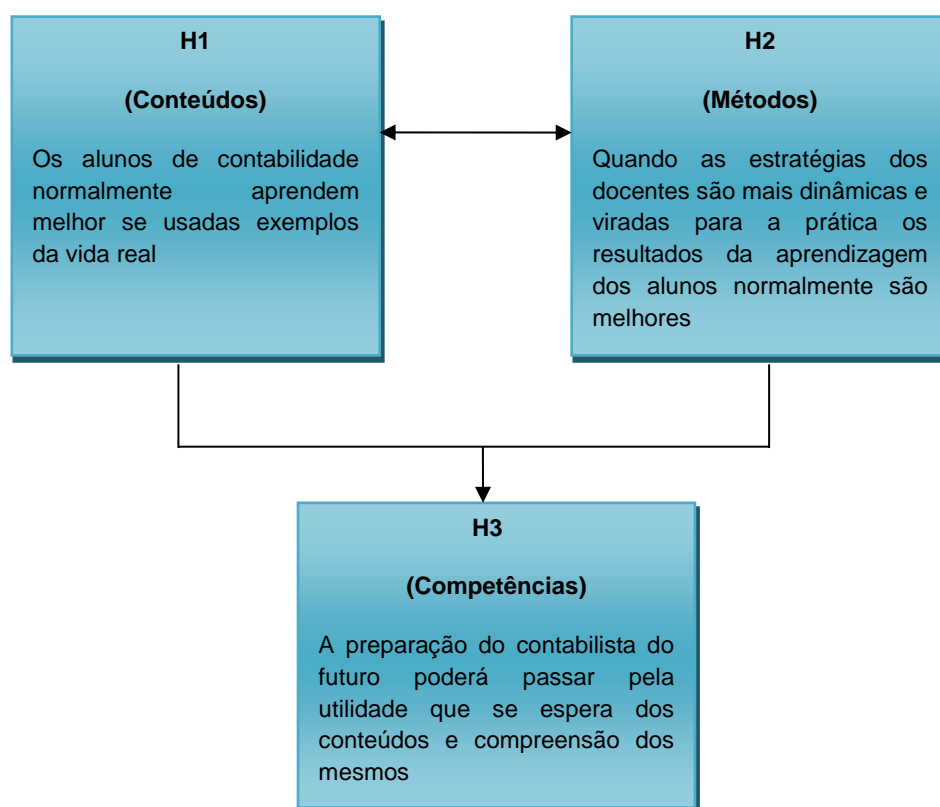
Em função da primeira hipótese quando as estratégias dos docentes não forem motivadoras podem levar com que os alunos tenham percepções negativas sobre os estudos e consequentemente resultar em abordagens irrelevantes. Relativamente à segunda hipótese, para que sejam alcançados melhores resultados é fundamental que os docentes para além da selecção das estratégias que motivam a participação mais activa dos alunos nos estudos, acompanhem o processo de aprendizagem dos mesmos de modo a compreender a forma como estes resultados são evidenciados, e por último a terceira hipótese, a formação de alunos competentes passe-se pela relevância dos conteúdos ministrados, no entanto, quando existir ligação entre o que se ensina e a sua aplicação prática pode se obter os resultados desejados pela sociedade.

Para este efeito será agora elaborada a relação entre as hipóteses consideradas de forma a se esboçar o respectivo modelo de análise.

3.4.1 - Construção do modelo de análise

Em síntese parece poder afirmar-se que a interligação destas hipóteses resume o objectivo do presente estudo.

Quadro 04 - Modelo de análise



Entre H1 e H2 existe uma relação de interdependência porque se por um lado em (H1) os estudantes têm mais facilidade de aprendizagem se os docentes evidenciarem mais exemplos concretos por outro (H2) quando estes têm uma experiência profissional relevante é lhes mais fácil retractor tais exemplos. O contabilista do futuro com bons conhecimentos e boa aplicação prática dos mesmos terá que ter uma agilidade e compreensão das temáticas muito mais vastas (H3). Ao se recolherem os dados provenientes do inquérito foram obtidos resultados que vão explicar este modelo de análise.

No quadro 05 a seguir é explicada a interligação existente entre as questões de investigação e as hipóteses de análise.

Quadro 05 - Relação entre as questões de investigação, as hipóteses de análise e as perguntas do questionário

Questões de revisão da literatura	Hipóteses de análise	Perguntas do questionário
(1) Por que razão os alunos tendem a adoptar mais abordagens superficiais ao invés de abordagens profundas? (3) Quais as causas têm motivado a resistência das percepções negativas dos alunos sobre a CG?	H1	- Fontes bibliográficas recomendadas; - Estrutura do programa da unidade curricular; - O grau de dificuldades encontradas na disciplina.
(2) Qual dos métodos de ensino utilizados pelos docentes têm demonstrado os bons resultados na aprendizagem dos alunos?	H2	- Métodos de ensino utilizado pelo professor para ministrarem as aulas; - Critérios utilizados para avaliar a unidade curricular; - A motivação para aprender a disciplina; - Carga horária da unidade curricular.
(5) Com que frequência são actualizados os conteúdos ministrados na respectiva unidade curricular? (6) Qual é o grau de pertinência dos conteúdos abordados na formação dos futuros profissionais que irão actuar no mercado de trabalho?	H3	- Importância atribuída aos conteúdos leccionados na cadeira; - Actualizações verificadas nos conteúdos ensinados; - A relação entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação prática na empresa; - A promoção de bases para o suporte às disciplinas subsequentes.

Fonte: Elaboração própria

A partir das questões levantadas no início da investigação levou com que durante a revisão da literatura surgissem outras questões que levaram a elaboração das hipóteses de análises que, por sua vez permitiu a construção do questionário que poderão responder ao modelo de análise de acordo com os objectivos da investigação.

3.5 - Elaboração do questionário

Como método de recolha e avaliação de dados optou-se por utilizar o inquérito por questionário.

O questionário encontra-se dividido em três partes. A primeira parte consistiu em apresentar o objectivo do questionário, seguidamente os dados pessoais dos respondentes, nomeadamente, o curso em que está inscrito e o sexo. Por último, a terceira parte corresponde às questões de respostas fechadas, tendo todas elas por base a escala de Likert, com as opções de resposta 1 à 5 respectivamente que correspondem a “muito fraco”, “fraco”, “razoável”, “bom” e “muito bom”. Em umas das questões do mesmo questionário foi aplicada a mesma escala mas variada de “muitíssimas”, “muitas”, “razoável”, “poucas” e “muito poucas”.

De acordo com Moreira (1994), uma vez decidido a estrutura do questionário, o passo seguinte consiste em escolher o método apropriado de administração do questionário.

Segundo este pesquisador, de acordo como são administrados, os inquéritos podem ser divididos em três classes: inquérito *face-to-face*, inquérito à distância e inquérito auto-administrados.

Sendo assim, optou-se pelo inquérito à distância, enviados para o correio electrónico dos alunos do ISCAP e pelo inquérito auto-administrados entregues directamente e pessoalmente aos alunos de Angola. Entretanto, referem-se que as principais limitações dos inquéritos auto-administrados têm sido a baixa percentagem de respostas (Leeuw e Zouwen, 1992) e o facto de mesmo quando os inquiridos preenchem os inquéritos as suas respostas são com frequência incompletas, ilegíveis ou incompreensíveis (Marconi e Lakatos, 1999; Moreira, 1994). A principal vantagem deste tipo de inquérito por questionário reside no facto de permitir a abordagem de grandes populações a custos relativamente baixos; evitar o enviesamento da escolha do respondente; e as respostas tenderem a ser mais meditadas, uma vez que o respondente não está sujeito a uma pressão para responder imediatamente (Moreira, 1994; Hill e Hill, 2005).

3.6 - Amostra do estudo

Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informações na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades (Hill e Hill, 2005).

A amostra do estudo será formada pelos alunos finalistas e pré-finalistas de licenciatura em contabilidade nas IES de Cabinda/Angola e do ISCAP/Porto.

É de referir que o inquérito por questionário no ISCAP foi enviado em Abril de 2015 para o correio electrónico dos alunos tendo respondido até ao final de Maio de 2015. A razão para em Portugal apenas se utilizar uma instituição justifica-se pelo facto de esta ser uma instituição de contabilidade que ensina estas matérias há mais de cem anos. Daí que se considere como muito relevante a população estudantil a ser alcançada pelo âmbito do inquérito a ser lançado. Ainda em relação a amostra, no ISCAP foram considerados apenas os alunos finalistas do curso de Contabilidade e Administração.

Angola em particular, o questionário foi entregue aos alunos no mês de Maio do mesmo ano. Um mês após a entrega dos mesmos, foi efectuada a recolha destes questionários em salas de aulas aos alunos, tendo conseguido recolher todos em meados de Junho 2015.

Na Faculdade de Economia da UON e no ISPLC para além dos alunos finalistas foram considerados os também os alunos pré-finalistas devido ao número insignificante de alunos que finalistas matriculados. Mas, no ISPCAB foi considerado apenas os alunos finalistas. Sendo assim, foram aplicadas as mesmas questões do questionário tanto para os alunos de Angola como os de Portugal. Em síntese o quadro 06 que se segue mostra a forma como está constituída a amostra deste estudo.

Quadro 06 - Composição da amostra

Instituição	N.º Questionários enviados	N.º Respostas válidas	%
IES em Cabinda	102	73	71,56
ISCAP/Porto	438	44	10,04
	540	117	81,60

Fonte: Elaboração própria

Dos 102 questionários aplicados aos alunos das IES em Cabinda/Angola, foram respondidos 82 e por motivo de preenchimento incorrecto foram considerados 73 questionários de respostas válidas, que corresponde a uma taxa de resposta de 71,56% sendo suficiente para obtenção e análise dos dados.

No ISCAP, dos questionários enviados aos alunos num universo de 438, foram respondidos apenas 45 questionários, e por motivos já referenciados, considerou-se 44 questionários de respostas válidas que corresponde a uma taxa de 10,04%, sendo insuficiente para análise que se pretende. Obtendo assim um total de 117 respondentes para as ambas instituições que corresponde a 81,60%. Duma forma resumida, apresenta-se a ficha técnica do trabalho de campo conforme o quadro abaixo:

Quadro 07 - Ficha técnica do trabalho de campo

Área geográfica	Angola e Portugal
Sector de actividade	IES
Unidade de análise	Alunos
Recolha de dados	Por questionário
Data do trabalho de campo	Abril a Junho de 2015
Número de respostas válidas	117
Taxa de respostas	81,60%

3.6.1 - Tratamento estatístico de dados

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento estatístico dos mesmos, pois de acordo com Bryman e Cramer (1992) só assim ganham significado, possibilitando uma correcta análise e interpretação dos dados. Assim, neste ponto apresenta-se o método estatístico que foi aplicado aos dados de forma a poder responder às questões de investigação. Para facilitar o tratamento dos dados utilizou-se o software: SPSS (*Statistic Package for Social Sciences*), na versão 11.5 para Windows, os gráficos foram tratados no Excel.

3.7 - Síntese

Neste capítulo foi abordado o desenho da metodologia de investigação usada no desenvolvimento de todo o trabalho científico. Entretanto, a metodologia aplicada foi quantitativa e qualitativa. Através dessa combinação foram aplicadas diversas técnicas de investigação: análise documental, entrevista, análise estatística.

O capítulo que se segue será feito a análise e discussão dos resultados obtidos com a aplicação dessas técnicas de investigação.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

4 – Apresentação e análise dos resultados

A componente empírica deste trabalho consiste em testar as hipóteses formuladas no modelo de análise. Neste capítulo serão analisados os resultados obtidos com a aplicação dos métodos de investigação acima abordados.

Pretende-se fazer a comparação das percepções dos alunos de Angola e do Portugal, com o objectivo de averiguar quais as principais semelhanças e distinções sobre a mesma disciplina quanto aos métodos de ensino, os conteúdos ministrados, os critérios de avaliação, entre outros.

Sendo assim, num primeiro momento serão analisados os resultados obtidos em função no que se referiu ao primeiro objectivo específico, de seguida será desenvolvido o segundo e o terceiro objectivo específico, e por último será feita a síntese do capítulo.

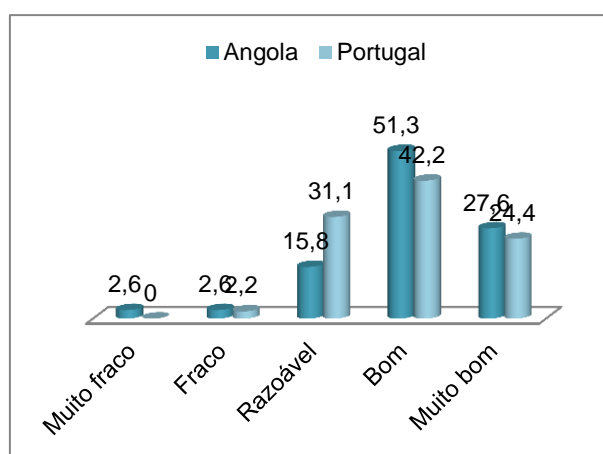
De relembrar que o primeiro objectivo específico consiste em:

01: Analisar e compreender as percepções dos alunos sobre a disciplina

Neste sentido, a primeira questão do questionário consistiu em saber: **Importância atribuída aos conteúdos leccionados na cadeira:**

Escala	
Muito fraco	1
Fraco	2
Razoável	3
Bom	4
Muito bom	5

Figura 02 - A importância dos conteúdos ensinados

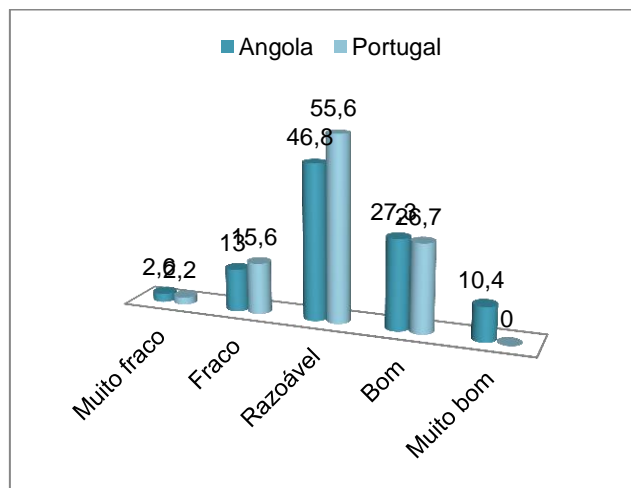


Da análise a figura 02, que respeita a questão 1, a maioria dos inquiridos quando questionados em ambas as instituições, atribuíram muita pertinência aos conteúdos ensinados. Constatase ainda que não houve no seio de alunos portugueses os que tenham afirmado que os conteúdos ministrados eram muito fracos, ao passo que em Angola houve essa afirmação mas em

percentagem muito reduzida (2,6%). Como sugerido por AECC (1990) os conteúdos programáticos devem permitir a criação de base sobre a qual pode contribuir para a construção de aprendizagem, desenvolver a compreensão de conceitos e princípios e a capacidade de aplicar e adoptar esses conceitos e princípios essenciais para a aprendizagem contínua.

Questão 2: Métodos de ensino utilizado pelo professor para ministrarem as aulas

Figura 03 - Métodos de ensino

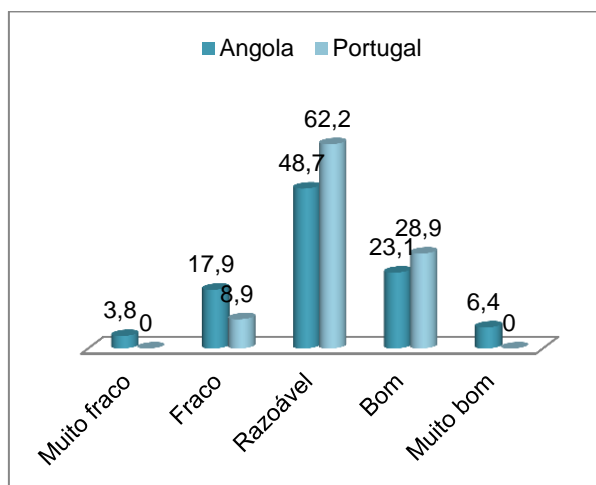


Em relação a esta questão, os alunos de ambos os países também apresentam respostas muito similares, isto é, houve uma diferença muito reduzida daqueles que consideram que os métodos utilizados pelos docentes são pouco eficazes ou fracos: Portugal (17,8%) e Angola (15,6%). Mas contudo, em Portugal nenhum aluno teve a percepção destes métodos serem muito bons. Contrariamente, em Angola, apesar de alguns alunos afirmarem que os métodos utilizados pelos docentes são fracos, houve também (10,4%) alunos que afirmaram que estes são muito eficazes ou bons.

Sendo assim, argumenta-se a necessidade de alunos serem participantes activos no processo do ensino e não como receptores passivo de informação (AECC, 1992). De acordo com Vieira e Vieira (2005) quando se pretende um ensino mais efectivo é necessário que o professor escolha métodos que possa envolver o aluno na sua aprendizagem, visto que quando os métodos de ensino utilizados pelos professores não forem adequados podem desencadear abordagem irrelevante na formação dos alunos.

Questão 3: Critérios utilizados para avaliar a unidade curricular

Figura 04 - Critérios de avaliação

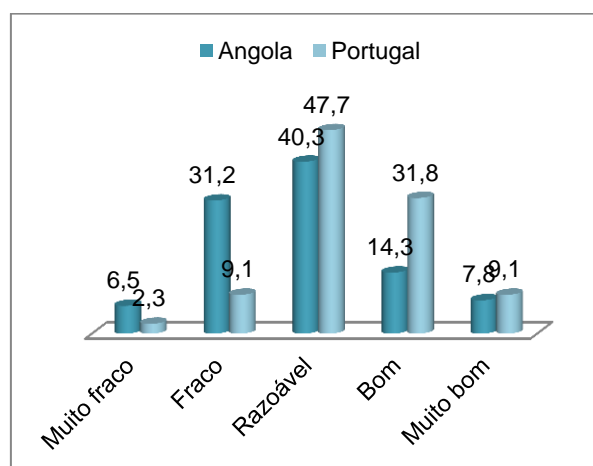


Quando questionados na questão 3, sobre quais os critérios utilizados pelos professores para avaliar a Unidade Curricular, como se pode constatar através do gráfico, houve um número significativo de alunos com a percepção razoável. Mas, (3,8 %) alunos angolanos afirmam que são muito fracos, (17,9%) fracos, (23,1%) bons e 6,4% muito bom. Em Portugal, embora haja também uma percentagem elevada de alunos com a percepção razoável sobre estes critérios, 8,9% destes alunos têm a percepção que são fracos e 28,9% afirmam que são bons e não houve no seio destes os que tenham afirmado os critérios são muito fracos ou muito bons.

Sendo que o objectivo da avaliação de conhecimento consiste em verificar se o que foi planeado e o que foi executado apresentam resultados satisfatórios. Certos investigadores (Gil, 1997; Hofer *et al.*, 2005) referem que o exame escrito tem sido o critério mais usado para avaliar os conhecimentos dos alunos, e reforçam a necessidade dos professores usarem outros critérios de avaliação como por exemplo: assiduidade, resolução de trabalhos entre outros.

Questão 4: Actualizações verificadas nos conteúdos ensinados

Figura 05 - Actualizações dos conteúdos ensinados

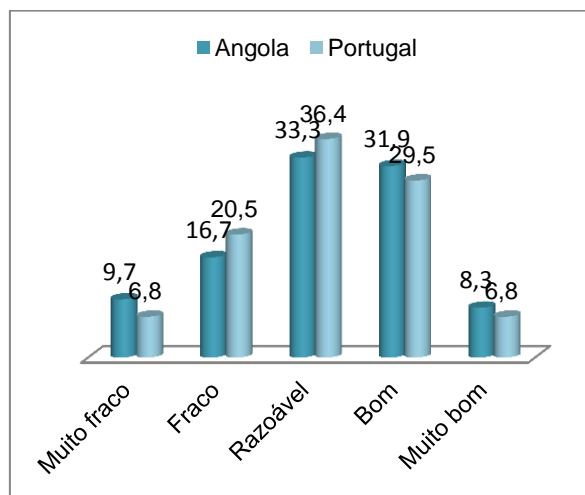


Da análise da figura 05, relativa à questão 4, vemos que Portugal apresenta um índice percentual maior (47,7%) de alunos que acharam que as actualizações verificadas nos conteúdos ministrados são razoáveis e (31,8%) boas. Enquanto em Angola apesar de 40,3% de alunos acharem razoáveis as actualizações verificadas, uma percentagem 31,2% muito significativa de afirmações centraram-se na ideia de que as mesmas são fracas ou tem sido pouco frequentes, em relação a 9,1% de alunos portugueses.

Sendo assim, Ahmad e Gao (2004) sugerem que se procedera a revisão dos planos de ensino, sob argumento que a concepção de um bom plano curricular é indispensável para qualquer tipo de formação, pois quando os conteúdos são irrelevantes não expõem os alunos as melhores formas de aprendizagem.

Questão 5: Fontes bibliográficas recomendadas

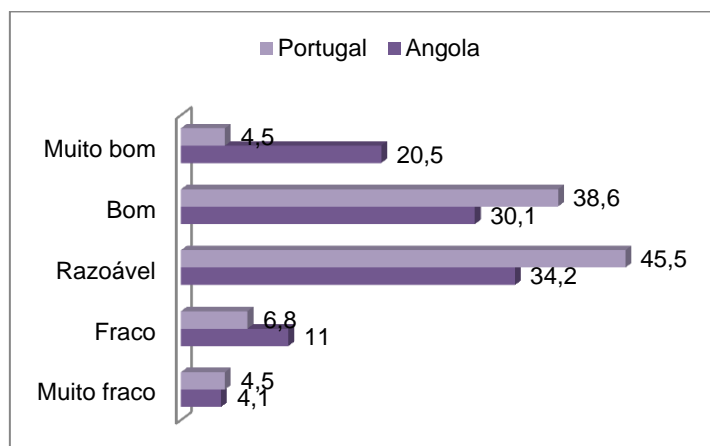
Figura 06 - Fontes bibliográficas



Da análise desta figura, é possível verificar que em ambas as instituições, embora um número elevado de alunos tenha afirmado que as fontes bibliográficas são razoáveis ou recomendáveis, houve também alunos de Angola e Portugal (26,4%) e (27,3%) respectivamente, que afirmaram que essas fontes bibliográficas são poucos recomendáveis, como se constatou na análise da figura 05. Concluiu-se que poucos alunos têm percepções negativas sobre as fontes bibliográficas recomendadas. Para uma análise mais completa sobre esta questão, serão analisadas mais adiante as bibliografias referidas nos planos de ensino das respectivas instituições.

Questão 6: A carga horária da unidade curricular

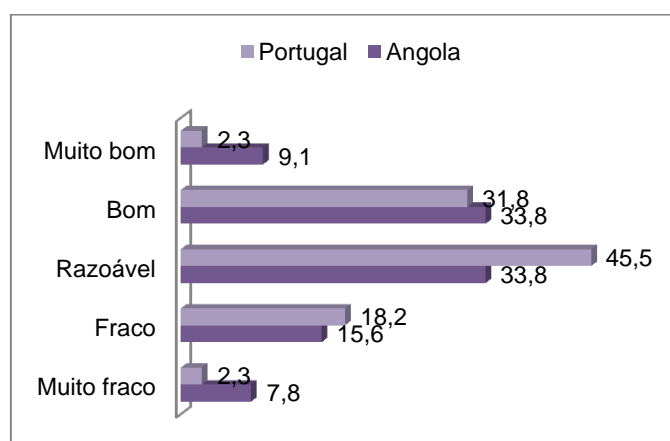
Figura 07 - Carga horária



Da análise da figura 07 que corresponde a questão 6, procurou-se saber se a carga horária estabelecida pela instituição era suficiente para o professor ministrar as aulas. No entanto, as percepções que ambos alunos tiveram não foram muito similares, pois, embora a maior parte destes acharem que a carga horária era razoável, constatou-se que em Angola (15,1%) de alunos que afirmaram que a carga horária era fraca ou insuficiente relação aos alunos do Portugal (11,3%). É evidente que isso não nos permite avaliar efectivamente até que ponto os alunos acham a carga horária ser insuficiente ou suficiente, ou se é pelo facto não permitir ao docente esclarecer dúvidas durante as aulas. Entretanto, esta questão será complementada com o recurso a entrevista que será efectuada aos docentes que ministram a contabilidade geral.

Questão 7: A estrutura do programa da unidade curricular

Figura 08 - Estrutura do programa

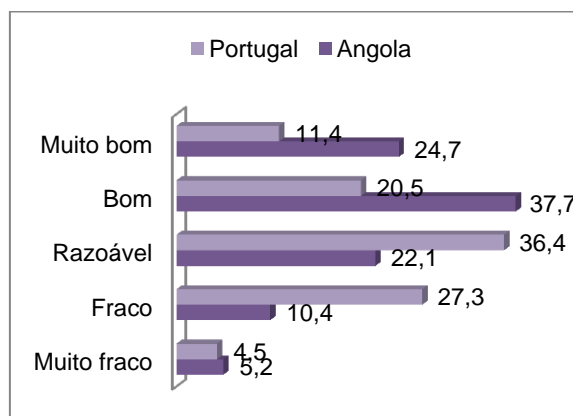


Da análise desta questão notou-se que 33,8% de alunos angolanos afirmaram que o programa estava razoavelmente estruturado, algo que se viu também com os alunos de Portugal onde 45,5% achou razoável e 31,8% bem estruturado. É de referir também que houve uma diferença percentual muito reduzida 2,3% dos alunos de ambas instituições que tenham afirmado que o

programa estava mal estruturado. Embora cada país tenha um modelo de programa de contabilidade que mais se adequa à sua realidade, a percepção dos alunos quanto a essa questão foi positiva pese embora existam alunos com a opinião contrária.

Questão 8: A motivação para aprender a disciplina

Figura 09 - Motivação para aprender

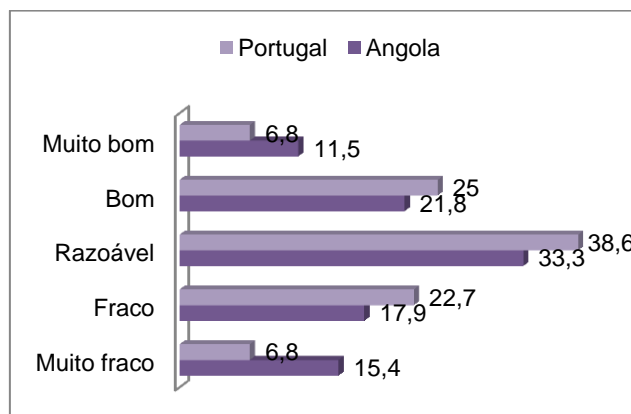


Da análise desta figura, como se pode observar, os alunos angolanos aparecem mais motivados para aprender do que os de Portugal, pois, constata-se que (31,8%) afirmaram estar pouco motivados em relação (15,6%) aos alunos de Angola. Mas também, cerca de (38,6%) de alunos de Portugal afirmaram estar razoavelmente motivados e em Angola apenas (22,1%).

De acordo com Vermunt e Vermetten (2004) a motivação é um aspecto subjectivo que pode ser evidenciado por vários factores (internos ou externos) do próprio aluno, como: pela forma como são ensinados ou pelo seu interesse em aprender, (Entwistle e McCune, 2013) revelam ser um factor determinante para o sucesso no desempenho académico, a medida que pode influenciar um determinado comportamento.

Questão 9: A relação entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação prática na empresa

Figura 10 - Relação entre os conteúdos ministrados e a aplicação prática



Nesta questão uma grande parte dos alunos de Angola (33,3%) e Portugal (38,6%) afirmam existir uma relação razoável entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação prática nas

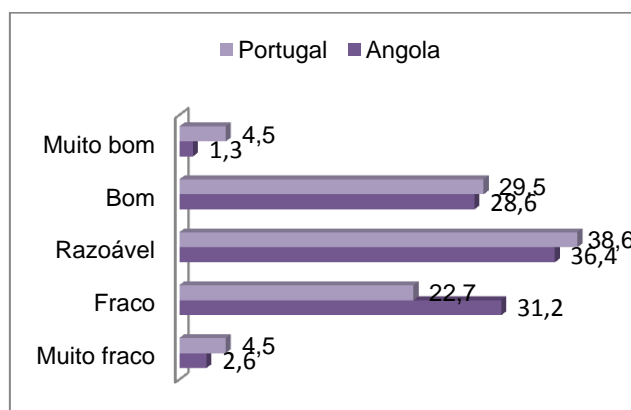
empresas. Constatou-se que os alunos de Angola 15,4% afirmaram que existe uma relação muito fraca, 17,9%, fraca, 21,8%, boa e 11,5% muito boa. Ao passo que os alunos portugueses 6,8% afirmaram que existe uma relação, 22,7% fraca, 25% boa e 6,8% muito boa relação.

Contudo, não se consegue provar na íntegra o relacionamento sobre tudo em Angola onde a maior parte dos inquiridos ainda não se encontram inseridos no mercado de trabalho. E entre aqueles que trabalham, muitos deles fora da sua área de formação (ou de contabilidade).

Segundo Reis *et al.* (2013) a contabilidade geral é uma ferramenta que capacita o aluno a adquirir os conhecimentos básicos essenciais para especialização e fomento de informações úteis para a conveniência efectiva da profissão. Ressalta-se a importância dos alunos adquirirem base sólida que podem contribuir para o seu desenvolvimento académico e profissional (Gammie *et al.*, 2002).

Questão 10: A promoção de bases para o suporte às disciplinas subsequentes

Figura 11 - Base para o suporte das disciplinas subsequentes



Da análise da figura 11, relativa a promoção de base para o suporte às disciplinas subsequentes, observa-se que para além de haver várias afirmações de que a base que a CG oferece ser razoável em ambas instituições, (29,5 %) os alunos portugueses dizem ser boa, e 4,5% muito boa. Mas, também se constatou um índice elevado de alunos com percepções negativas sobre o assunto, pois 31,2% de alunos angolanos afirmaram que a base que promove ser fraca contra 22,7% de alunos portugueses. Pese embora 28,6 % acharam ser boa e 1,3% muito boa. De acordo com Mayer (2004) é essencial que os docentes tenham a base sólida necessária para o exercício da sua actividade, (Reis *et al.*, 2013) de modo a não expor os alunos aos conceitos irrelevantes de contabilidade e formas passivas de aprendizagem que podem interferir na compreensão das disciplinas subsequentes.

Na sequência desta análise, no que concerne às dificuldades encontradas pelos alunos quanto ao ensino da disciplina em questão, o quadro 08 mostra os resultados obtidos tanto em Angola como em Portugal.

Questão 11: O grau de dificuldades encontradas na disciplina

Quadro 08 - Grau de dificuldade encontrada com a disciplina pelos alunos de Angola e de Portugal

Escala	Angola (%)	Portugal (%)
Muitíssimas	8,20	0,0
Muitas	26,0	25,0
Razoável	54,8	45,5
Poucas	6,80	25,0
Nenhumas	4,10	4,50
Total	100	100

Como se pode observar no quadro 08, os alunos de Angola foram os que mais afirmaram de terem encontrado muitas dificuldades (34,2%) em relação à (25%) dos alunos de Portugal. Ainda no mesmo contexto, 54,8% dos alunos angolanos, afirmam que as dificuldades encontradas foram razoáveis, 26,5% poucas. O mesmo se constatou em Portugal. Onde apesar de 45,5% terem afirmado que as dificuldades eram razoáveis e 25% poucas, 4,5% confirmaram que não tiveram nenhuma dificuldades em comparação a 4,1% em Angola.

Isso pode ser motivado por diversas razões que foram apontadas na revisão da literatura. Por exemplo a metodologia utilizada pelo docente pode não envolvê-los activamente na sua aprendizagem, ou então muitos deles vêm a contabilidade pela primeira vez e sem bases, ou até mesmo a falta de interesse do próprio aluno nos seus estudos (Vermunt e Vermunt, 2004; Cohen e Hanno, 1993; Hofer, *et al.*, 2005). Mas, é importante sublinhar a necessidade de reflectir nesses aspectos, na medida que estas dificuldades podem ter uma interferência negativa no resultado de aprendizagem dos alunos.

02: Identificar nos planos de ensino as bibliografias utilizadas na unidade curricular nas IES para proceder a sua análise.

Tal como se referiu anteriormente, fez-se a análise documental fundamentalmente das bibliografias que constam nos planos de ensino. Entretanto, procedeu-se ao pedido dos diferentes programas e planos de ensino da disciplina de CG do ano lectivo 2014-2015, junto do docente responsável pela disciplina e/ou coordenador do curso de Contabilidade nas IES em análise. A decisão de obtenção e análise desses documentos, baseou-se na premissa de que, ao assumir a disciplina, o docente deve tomar várias decisões: decidir o que pretende que seus alunos aprendam, que conteúdos serão tratados e que recursos usarão. Assim, no quadro 09 apresenta-se as informações sobre alguns aspectos fundamentais que devem constar num determinado plano de ensino proposto pelo Henrique *et al.* (2013).

Quadro 09 - Roteiro de análise dos planos de ensino

Elementos	Descrição
Objectivo	Evidencia o alvo a ser alcançado, a finalidade específica da disciplina, que precisa estar inserida no contexto do projecto pedagógico adoptado pela IES.
Conteúdo Programático	Detalha os conteúdos, temas ou matérias a serem tratados na disciplina. Caracteriza os compromissos da disciplina e do professor com o projecto pedagógico do curso.
Métodos de ensino	Meios usado pelo docente para transmitir os conteúdos aos alunos. Juntamente com os estímulos, servem para que o processo de ensino aprendizagem se materialize e alcance os objectivos estabelecidos.
Crítérios de avaliação	Formas a serem usadas para avaliar o desempenho dos alunos ao longo da disciplina, em função dos resultados por eles apresentados.
Bibliografia	Deve abranger a literatura disponível e actualizada, previamente avaliada e seleccionada pelo docente, composta por livros, artigos, revistas especializadas, dissertações e teses, e a indicação de outras fontes de consulta, por exemplo, alguns sites da internet. Pode ser dividida em básica e complementar.

Fonte: Adaptado de Henrique *et al.* (2013).

Da análise dos planos de ensino, buscou-se identificar a realidade das IES pesquisadas, em relação à CG. Sendo assim, notou-se que em certos planos não se encontram contemplados os critérios de avaliação adoptados, métodos de ensino utilizados pelos docentes, os objectivos que se pretende com a disciplina entre outros aspectos fundamentais que um plano deve possuir.

Como foi referenciado anteriormente, neste estudo não será feito a análise dos conteúdos programáticos porque PGCA e o SNC assentam em diferentes terminologias e utilizam diferentes modelos de reporte, ao nível dos critérios de reconhecimento e mensuração.

Bibliografia

Os quadros 10 e 11 apresentam as bibliografias adoptadas pelos docentes na elaboração dos conteúdos programáticos. Entretanto, na análise destas bibliografias foram levadas em consideração aspectos relacionados com: os títulos dos livros, anos de edição, autor, a editora e a frequência em que são utilizados nas respectivas instituições.

Como se pode observar no quadro 10, algumas obras literárias são comuns em todas IES em Angola. Mas, nota-se também que nestas instituições certas fontes bibliográficas utilizadas são desactualizadas e desajustadas (sem anos de edição)². Este resultado diverge com o que se obteve da análise da figura 06, pois grande parte de alunos angolanos afirmaram que as fontes bibliográficas eram recomendáveis.

² Ver em anexos

Quadro 10 - Livros citados nas bibliografias dos programas das IES em Angola

IES Angola					
Autor	Título da obra	Ed.	Ano	Editora	Freq.
Almeida. R., Miranda. S. & Nunes. A.	Plano Geral de Contabilidade Angolano - casos práticos e exercícios resolvidos	*	2014	Edições técnicas	1
Costa. C. & Alves. G	Contabilidade Financeira	2 ^a 7 ^a	* 2008	Rei dos livros	3
Borges, António et.al	Elementos de Contabilidade Geral	21 ^a 22 ^a 25 ^a	* 1998 2010	Áreas editoras	3
Borges, A. & Ferrão, M.	Manual de casos práticos	7 ^a	1997	Rei dos livros	2
Pereira, J. & Manuel, E.	Contabilidade básica	5 ^a	1990	Plátano	1
Manuel, F.	Práticas contabilísticas	*	2011	Texto editora	1
Machado, J.	Contabilidade financeira – da perspectiva da determinação dos resultados	*	1998	Plural	1
Santos, J.	Contabilidade Financeira - Manual de casos práticos	*	2006	Sociedad e editora	1
Silva, G. e Pereira, E.	Contabilidade das Sociedades	*	*	Plátano	1

(*) Sem informação

Fonte: Elaboração própria

Quadro 11 - Livros citados nas bibliografias do programa do ISCAP/Portugal

IES Portugal				
Autor	Título da obra	Ed.	Ano	Editores
Almeida, Rui M. P., Dias, ANA, I. & Carvalho, F.	SNC explicado	*	2010	AFT
Almeida, Rui M. P. et al	SNC casos práticos e exercícios resolvidos	*	2010	AFT
Borges, António et al.	SNC casos práticos Elementos de Contabilidade Geral	*	2009 2010	Áreas Editora
Costa, C. Baptista et al.	Contabilidade Financeira	*	2013	Rei dos Livros
Cravo, Domingos et al.	SNC comentado	*	2009	Texto Editora
Gomes, J. e PIRES, J.	Sistema de Normalização Contabilística - Teoria e Prática	*	2010	Vida Económica
Roberto, José G. e Araújo, J. A. Matias	Sistema de Normalização Contabilística (SNC) Exemplificado	*	2010	Verlag Dashöfer
Rodrigues, João	Sistema de Normalização Contabilística Explicado	*	2012	Porto Editora
Silva, Eusébio Pires et al.	Contabilidade Financeira – SNC casos práticos	*	2010	Rei dos Livros
*	Sistema de Normalização Contabilística	*	2009	Porto Editora

Fonte: Elaboração própria

Contrariamente do que se verificou em Angola, Portugal apresenta as bibliografias mais actualizadas e constata-se o Borges, A. *et al.* (2010) é a única obra literária que têm em comum. E de referir também que grande parte de referências bibliográficas utilizadas em Angola são obras de origem portuguesa, como se pode observar no quadro 10. Tal pode ser motivado pela carência de livros voltados para o contexto angolano. Essas diferenças podem ser motivadas também ou pelo facto de Portugal se basear no modelo contabilístico voltado pelo SNC que difere do PGCA.

03: Analisar os métodos de ensino, os critérios de avaliação utilizados por parte dos docentes, bem como se a carga horária estabelecida pela instituição tem sido suficiente para ministrar as aulas.

Tal como foi mencionado mais acima, nesta pesquisa foi dada ênfase à entrevista semiestruturada. A entrevista pressupõe a elaboração de um guião, que serviu como fio condutor para o entrevistador na realização da mesma. Seguidamente, procedeu-se ao contacto por via telefónica aos entrevistados para a marcação da mesma. Num universo de 4 docentes foram entrevistados 3 correspondendo a uma taxa de 75%.

As entrevistas foram realizadas nos dias 19 e 20 de Agosto de 2015, tendo a duração de vinte a trinta minutos. A razão da selecção destes docentes deveu-se pelo facto de serem os docentes que leccionam a referida unidade curricular e pela experiência que estes trazem da vivência diária com a disciplina. Outro aspecto que se constatou a nível dos docentes que

leccionam a CG é o facto de estes terem na sua maioria a especialização noutras áreas, devido a falta de quadros nessa área de formação.

Quadro 12 - Área de formação e a experiência profissional dos entrevistados

Descrição	Área de formação e a experiência profissional
A	- Mestre em Gestão de Empresas - Lecciona a Contabilidade Geral - 6 Anos de experiência profissional
B	- Mestre em Gestão de Empresas - Lecciona a Contabilidade Geral - 9 Anos de experiência profissional
C	- Mestre em Governação e políticas públicas e pós-graduado em Administração e gestão pública - Lecciona a Contabilidade Geral e coordenador do departamento de contabilidade - 9 Anos de experiência profissional

Fonte: Elaboração própria

Entretanto, o guião da entrevista encontra-se constituído por oito questões, complementando a que foi pedida no questionário: identificação dos métodos de ensino utilizados pelos docentes, critérios de avaliação, a carga horária, as dificuldades que os professores como os alunos enfrentam, a motivação para os alunos aprenderem e as contribuições e sugestões dos docentes para a melhoria o processo de ensino-aprendizagem. As duas primeiras questões consistiam na identidade dos entrevistados no que respeita a área de formação, o nível académico e a sua experiência profissional. Posteriormente prosseguiu-se com as demais questões que serão abordadas de seguida.

Métodos de ensino

Da análise da figura 03 constatou-se que os alunos tinham opiniões divergentes sobre os métodos de ensino utilizados pelos docentes, referem na sua maioria que os métodos tem sido eficazes na sua aprendizagem e outros diziam que não. Entretanto, com a entrevista buscou-se compreender qual dos métodos de ensino utilizados têm demonstrado maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e se tais métodos têm apresentado resultados satisfatórios.

Os três entrevistados tiveram a mesma opinião que a elaboração conjunta ou aprendizagem baseada em grupo é que tem apresentado resultados satisfatórios e ao mesmo tempo têm proporcionado o maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, tal como encontrado na revisão da literatura (Vieira, 2009; AECC, 1992). Este facto reforça a ideia de que apesar de não existir um método específico de ensino, o envolvimento dos alunos na aprendizagem pode depender de percepção que estes têm sobre os métodos de ensino dos docentes.

Crêterios de avaliação

Ao proceder à análise dos resultados dos questionários, conforme a figura 04, notou-se que os alunos apresentaram opiniões muito divergentes em relação aos cr terios de avaliação. Os alunos de Angola foram os que mais acharam que os cr terios de avaliação usados pelos docentes eram menos eficazes em comparação aos alunos de Portugal. Com isso, para complementar a nossa análise foi necessário saber através da entrevista feita aos docentes de contabilidade quais os cr terios aplicados para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Em relação a essa questão, os entrevistados tiveram opiniões subjectivas como retratado no extracto de entrevista abaixo:

“Tenho aplicado duas provas parcelares e o exame, em caso de resultados não forem satisfatórios, dou-lhes trabalhos de pesquisa”.

Extracto da entrevista a 19 de Agosto de 2015

“Tenho considerado bastante a assiduidade, a presença e a participação em sala de aulas com a pontuação de 10%; aplico duas provas parcelares com a pontuação 40% e o exame com 50%”.

Extracto da entrevista a 19 de Agosto de 2015

“Quanto ao cr terio de avaliação, é uma questão subjectiva, tenho levado mais em consideração, os trabalhos feitos em grupo e individuais, pois após a sua realização certas vezes o aluno é submetido a sua apresentação, participação em sala de aulas e a resolução de exercícios sou de opinião que estas avaliações são mais realistas do que a prova escrita.

Extracto da entrevista a 20 de Agosto de 2015

Sabe-se que após um período longo de aprendizagem,   chegada a fase de avaliação da aprendizagem dos alunos, através de um cr terio de avaliação. Embora os entrevistados tenham identificado os cr terios que adoptam para avaliar a aprendizagem dos alunos, na análise dos planos de ensino das instituições analisadas, constatou-se que em certas instituições não eram mencionados os cr terios usados pelos docentes. Os autores Henrique *et al.* (2013), sugerem que entre outros aspectos fundamentais que devem constar num plano de ensino, são os cr terios de avaliação dos alunos.

Apesar de se encontrar subjectividade entre os entrevistados sobre os cr terios de avaliação, a prova escrita têm sido o mais usado para avaliar a aprendizagem dos alunos como foi encontrado na revisão da literatura.

Carga horária

Tal como observado da análise da figura 07, a opinião dos alunos em relação a esse assunto também foi divergente. Apesar da grande maioria dos alunos dos ambos países considerarem que a carga horária era a recomendável para aprenderem, um dos docentes entrevistados referiu que a carga horária estabelecida pela instituição é suficiente para ministrar as aulas.

Outros docentes tiveram uma opinião diferente, segundo estes, se comparado com o volume dos conteúdos que devem ser leccionados dentro do curto espaço de tempo, a carga horária é insuficiente. Contudo, dentro do tempo que lhes é concedido ensinam o que consideram essencial para a formação dos alunos.

De acordo com os entrevistados, a carga horária nestas IES variava de 4 a 6 horas semestrais. O regime seriado é semestral em todas instituições pesquisadas. É de referir também que em Angola o período de duração do curso é de quatro anos e no ISCAP é de três anos.

Principais dificuldades constatadas pelos docentes que ministram CG

Da análise do quadro 08 verificou-se que os alunos apontaram terem encontrado muitas dificuldades com a contabilidade geral. Através da entrevista buscou-se entender quais os principais temas em que os alunos têm apresentado maiores dificuldades e as principais dificuldades que os docentes de contabilidade têm constatado da parte dos alunos.

De acordo com os entrevistados, os alunos de contabilidade apresentam muitas dificuldades: desde os simples registos contabilísticos nos livros de contabilidade, à elaboração das Demonstrações Financeiras, contabilização das amortizações e reintegrações e o trabalho do fim do exercício económico. Da parte dos docentes entrevistados, as principais dificuldades que têm enfrentado para além dos que já foram apontados (conteúdos programáticos vastos e a carga horária insuficiente), têm sido o facto de receberem alunos sem bases de contabilidade ou seja, alunos com diferentes áreas de formação, com défices que trazem do ensino básico, isto é, regista-se um mau encaminhamento dos alunos, exigindo deste modo, muito esforço da parte do docente. Os entrevistados apontam também o elevado número de alunos em salas de aulas, o que não tem sido fácil para desenvolver essa actividade.

Motivação

Da análise da figura 09 constatou-se que os alunos de Angola como de Portugal maioritariamente, tiveram a percepção que a motivação para aprender a contabilidade geral é razoável, ainda no mesmo contexto verificou-se também que os alunos de Portugal apresentaram um índice elevado de percepção nas motivações para aprenderem é fraca. Com isso, procurou-se através da entrevista compreender qual era a opinião dos docentes em relação a esta questão.

Dado que não foi possível entrevistar os docentes do ISCAP para se saber qual opinião teriam sobre este assunto, não nós é possível fazer uma interligação sobre essa percepção que os alunos tiveram para obter uma conclusão mais clara em relação à esta variável. Sendo assim, limitamos apenas às opiniões expressas pelos docentes das IES de Cabinda.

Contrariamente do que se verificou na análise quantitativa, todos os entrevistados foram de opinião que os alunos geralmente têm-se demonstrado bastantes motivados em aprender. De acordo com Vermunt e Vermetten (2004) as diferenças ao nível das orientações motivacionais académicas dos alunos também podem estar associadas às estratégias de aprendizagem, e apresentam implicações, que se traduzem em atitudes e comportamentos específicos.

Na entrevista, foi pedido aos entrevistados que indicassem os aspectos que achavam que deveriam ser melhorados em relação ao ensino de contabilidade geral bem como nos programas estabelecidos pelas instituições.

Entretanto, de acordo com um dos entrevistados, a contabilidade a nível de Angola é mais académica ou seja é mais teórica, pois, existe pouca interligação entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação nas empresas. O objectivo da contabilidade consiste em fornecer informações de natureza económica e financeira aos utentes para a tomada de decisão, os alunos devem ser capazes de elaborar essa informação. Sugeriu-se que as universidades encontrassem mecanismos ou criar parcerias com as empresas que permitissem aos alunos depois da leccionação fazer simulações nas empresas.

Os entrevistados sugeriram também que se fizesse a revisão dos programas de ensino da contabilidade geral, bem como a necessidade do ensino da contabilidade em Angola abranger a componente informática.

4.1 - Síntese

Neste capítulo, os resultados evidenciaram que a percepção dos alunos sobre o Ensino de Contabilidade Geral em Angola e Portugal, varia consoante o contexto de ensino e aprendizagem: métodos de ensino, critérios de avaliação, motivação, conteúdos programáticos entre outros tal como encontrado na revisão da literatura. No capítulo que se segue, será feito a apresentação da síntese das conclusões obtidas no estudo.

5 - Conclusão

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões extraídas da investigação, que objectivam responder às questões de investigação formuladas no início. De seguida serão abordadas as contribuições e as limitações do estudo. Por último, faz-se referência a algumas recomendações para futuras linhas de investigações.

O objectivo desta investigação consistiu em analisar as percepções que os alunos das IES em Angola e Portugal têm sobre o ensino da Contabilidade Geral, de modo a contribuir para o seu melhoramento e aprofundamento. Em função deste objectivo foram delimitados os objectivos específicos a alcançar, apoiados em teorias de diferentes autores referenciados na revisão da literatura.

Foram objecto de estudo três IES em Cabinda/Angola e uma IES do porto/Portugal que têm como missão específica a formação.

Este estudo foi conduzido atendendo a duas questões de investigação:

- Qual a percepção que os alunos das IES em Angola têm sobre o ensino da contabilidade geral?
- Será que essas percepções também são sentidas em Portugal?

Para atingir o objectivo do estudo foi utilizada a metodologia de investigação quantitativa e qualitativa, para responder as questões de investigação, pois existem autores que sugerem a sua combinação sempre que possível para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo.

Na revisão de literatura constataram-se alguns problemas sobre do ensino da contabilidade nomeadamente: deficiências em relação as competências dos alunos formados em contabilidade, formação deficiente de professores a nível cultural, técnico e pedagógico; carência e elevados preços de livros; bibliografias e conteúdos programáticos desactualizados; a falta de programas de formação contínua para professores. Após a revisão da literatura procedeu-se à caracterização das IES onde se verificou que as suas características variam consoante os regulamentos internos vigentes em cada instituição. O caso prático foi desenvolvido sob duas perspectivas: a quantitativa e qualitativa, embora esta última serviu apenas para uma análise complementar.

Passamos assim a enumerar a parte quantitativa deste trabalho.

As hipóteses apresentadas neste estudo encontravam-se intrinsecamente relacionadas com as percepções dos alunos em função dos conteúdos ministrados, métodos de ensino, critérios de avaliação, bibliografias, dificuldades, motivação, carga horária, estrutura do plano curricular e as actualizações verificadas com a disciplina, relembram-se que as hipóteses de investigação são:

H1 - Os alunos de contabilidade normalmente aprendem melhor se usados exemplos da vida real;

H2 - Quando as estratégias dos docentes são mais dinâmicas e viradas para a prática os resultados da aprendizagem dos alunos normalmente são melhores;

H3 - A preparação do contabilista do futuro poderá passar pela utilidade que se espera dos conteúdos e a compreensão dos mesmos.

O estudo de caso realizado permitiu concluir respectivamente perante as hipóteses de investigação:

H1 - Relativamente a esta hipótese, quando as fontes bibliográficas são actualizadas, os programas bem estruturados e os alunos sem dificuldades nos conteúdos ensinados, significa que geralmente aprendem melhor. Confirma-se assim a hipótese pois 73,5% dos inquiridos em Angola e 72,7% Portugal consideram as bibliografias recomendáveis (razoável, bom e muito bom) enquanto apenas 26,4% e 27,3% (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis fraco e muito fraco.

No que diz respeito à estrutura do programa, se confirma a hipótese 76,7% e 79,6% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis recomendáveis enquanto apenas 23,4% e 20,5% respectivamente se situam entre níveis fraco e muito fraco.

Quanto às dificuldades encontradas com a disciplina, se confirma a hipótese 65,7% e 75,0% dos inquiridos (Angola e Portugal) têm a percepção que se situam entre (razoável, pouca e muito poucas) enquanto 34,2% e 25,0% consideram que se situam entre muitas e muitíssimas.

	Angola		Portugal	
Composição	Razoável-Muito bom	Fraco-Muito fraco	Razoável-Muito bom	Fraco-Muito fraco
Bibliografias	73,5%	26,4%	72,7%	27,3%
Estrutura	76,7%	23,4%	79,6%	20,5%
Dificuldades	65,7%	34,2%	75,0%	25,0%

H2 - No que concerne à esta hipótese, quando os métodos de ensino forem adequados e motivadores, os critérios de avaliação claros e objectivos e a carga horária recomendável, os resultados de aprendizagem dos alunos geralmente são melhores. Visto que, se confirma a hipótese 84,5% e 82,3% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis recomendáveis, os métodos de ensino utilizados pelos docentes enquanto 15,6% e 17,8% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

Se confirma a hipótese que quanto à motivação para aprender 84,5% e 68,3% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis (razoável, bom e muito bom) enquanto 15,6% e 31,8% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

Quanto aos critérios de avaliação se constatou que se confirma a hipótese 78,2% e 91,1% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis (razoável, bom e muito bom), enquanto 21,7% e 8,9% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

Relativamente à carga horária, se confirma a hipótese dado que, a grande maioria de alunos de ambos países afirmam ser recomendável. Isto é, 84,8% e 88,6% (Angola e Portugal) dos inquiridos consideram que se situam entre os níveis (razoável, bom e muito bom), enquanto 15,1% e 11,3% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

	Angola		Portugal	
Composição	Razoável-Muito bom	Fraco-Muito fraco	Razoável-Muito bom	Fraco-Muito fraco
Métodos de ensino	84,5%	15,6%	82,3%	17,8%
Motivação	84,5%	15,6%	68,3%	31,8%
Crítérios de aval.	78,2%	21,7%	91,1%	8,9%
Carga horária	84,8%	15,1%	88,6%	11,3%

H3 - Relativamente à esta hipótese, quando os conteúdos forem actualizados e pertinentes, se existir boa interligação entre estes conteúdos com a prática nas empresas e permitir a promoção de base para as disciplinas subsequentes, logo teremos alunos competentes.

Sendo assim, se confirma a hipótese quanto à importância dos conteúdos ensinados 94,7% e 97,7% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis (razoável, bom e muito bom) enquanto 5,2% e 2,2% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

No que se refere as actualizações, se confirma a hipótese 62,4% e 88,6% (Angola e Portugal) dos inquiridos consideram que se situam entre os níveis (razoável, bom e muito bom), enquanto 37,7% e 11,4% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

Quanto à relação entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação prática, se confirma a hipótese 66,6% e 70,4% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis aceitável (razoável, bom e muito bom) enquanto 33,3% e 29,5% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

No que diz respeito a promoção de base para o suporte das disciplinas subsequentes, se confirma a hipótese 66,3% e 72,6% dos inquiridos (Angola e Portugal) consideram que se situam entre os níveis aceitável (razoável, bom e muito bom) enquanto 33,8% e 27,2% consideram que situam entre os níveis fraco e muito fraco.

	Angola		Portugal	
Composição	Razoável-Muito bom	Fraco-Muito fraco	Razoável-Muito bom	Fraco-Muito fraco
Conteúdos	94,7%	5,2%	97,7%	2,2%
Actualizações	62,4%	37,7%	88,6%	11,4%
Interlig. de conteúdos com a prática	66,6%	33,3%	70,4%	29,5%
Base p/ suport. discip. Subseq.	66,3%	33,8%	72,6%	27,2%

Sendo assim, os alunos tiveram poucas percepções negativas no contexto da importância atribuída nos conteúdos ensinados, os métodos de ensino, as fontes bibliográficas, a carga horária, a estrutura do plano curricular e a relação entre a teoria e a aplicação prática na empresa, do que no critério de avaliação, as actualizações verificadas com a disciplina, a motivação, dificuldades com a disciplina e a promoção de base para o suporte das disciplinas subsequentes.

A análise complementar resultante da abordagem qualitativa possibilitou concluir que, relativamente à análise documental, as IES em Angola apresentam algumas bibliografias desactualizadas em comparação com a instituição portuguesa. Quanto às fontes bibliográficas utilizadas, as instituições de ambos países convergem em apenas uma.

Por outro lado, da entrevista realizada concluiu-se que a aprendizagem baseada em grupo é o método que mais pode envolver os alunos activamente nos seus estudos e que a prova escrita é o critério de avaliação que mais se destaca. Em relação a carga horária, não há convergência quanto a satisfação dos alunos, porém, os alunos angolanos se apresentam muito motivados para aprender mas esta variável não foi possível comprovar com os de Portugal devido as dificuldades para aplicar a entrevista. No que diz respeito às dificuldades encontradas pelos docentes, estes apontam a falta de bases de contabilidade, o mau encaminhamento, simples registos contabilísticos, à elaboração das Demonstrações Financeiras, como sendo as principais lacunas que apresentam os alunos.

É possível concluir com este estudo que as percepções que os alunos das IES em Angola têm sobre a contabilidade geral também são sentidas em Portugal, mas com relevâncias diferentes dado o respectivo enquadramento geo-político e social específico de cada País.

Contribuições do estudo

A investigação desenvolvida pretende dar um contributo importante para a divulgação e conhecimento sobre o ensino da contabilidade geral em Angola e Portugal, mostrando o seu grandioso papel e relevância à sociedade. Por outro lado, enquanto profissional desta área, essa investigação proporcionou-me inúmeras descobertas e conhecimentos no domínio do ensino de contabilidade. Este trabalho pretende criar um incentivo para que seja fomentada a investigação e publicações de mais trabalhos principalmente nas IES em Cabinda onde as publicações não se fazem sentir com muita frequência.

Limitações do estudo

Como é evidente, um trabalho de investigação apresenta inúmeras limitações que afectam, inevitavelmente o seu resultado final. Assim, a presente investigação apresenta as seguintes limitações:

Dificuldades e barreiras na obtenção de dados em algumas instituições, a obtenção de um número insignificante de amostra (no ISCAP) para análise. Outra limitação prende-se com o facto de se ter constatado que apesar de existir uma diversidade de literatura sobre as percepções de estudantes quanto ao ensino da Contabilidade Geral, existe pouca investigação empírica em Angola voltada para esta temática.

Sugestão para futuras linhas de investigação

Para trabalhos futuros, poderiam ser estudadas outras disciplinas neste mesmo contexto, ou seja, poderia se fazer a comparação do ensino de Contabilidade Geral com os programas de outros países que também têm sido destaque a nível científico como por exemplo: Reino Unido e o EUA. Em outro momento era interessante analisar também as percepções dos docentes sobre o mesmo contexto testando mais variáveis.

Sugere-se que a partir deste trabalho os investigadores poderão fazer trabalhos similares em outras regiões de Angola.

Referências Bibliográficas

- Accounting Education Change Commission. (1992). The first course in accounting: position statement. *In Accounting Education*, Vol. 7 (2), p. 249-51.
- Accounting Education Change Commission (AECC) (1990). Objectives of education for accountants: position statement number one. *Issues in Accounting Education*, Vol. 5 (2), p. 307-12.
- Andrade, M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. (5ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Adler, R., Whiting, R., & Williams, K. (2004). Student-led and teacher-led case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course. *Accounting Education*, Vol.13 (3), p. 365-390.
- Ahmad, N. & Gao, S. (2004). Changes, problems and challenges of accounting education in Libya. *Accounting Education*, Vol. 13 (3), p. 365-390.
- Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, C. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (1ª Edição), Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*, p.307-337.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. (63) p. 3-19.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, (Vol.32), p.347- 64.
- Bilau, J. (2011). Governo e gestão das instituições de ensino superior em Portugal: O caso dos Institutos Politécnicos. *Revista Ibero-americana de Educação*, Vol. 55 (2), p.11.
- Bell, J. (1997): *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, P., Luckett, P. & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, Vol. 8 (4), p. 277-300.
- Borges, A. Rodrigues, A. & Rodrigues, R. (2010). *Elementos de contabilidade geral*. (25ª Edição). Lisboa: Área editora.
- Byrne, M. & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and prepared ness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 29, (2), p.111-124.

Buza, A. (2012). Políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior - no contexto da República de Angola. *II Conferência do fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa*, 6 a 8 de Novembro de 2012, Macau.

Bryman, A. e Cramer, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais*. Oeiras: Celta Editora.

Caldwell, M., Weishar, J. & Glezen, W. (1996). The effect of cooperative learning on student perceptions in the accounting principles courses. *Journal of Accounting Education*, Vol.14 (1), p. 17-36.

Cavaye, A. (1996). Case study research: Multi-faceted research approach for is. *Information systems journal*, Vol. 6 (3), p. 227-242.

Costa, C. & Alves, G. (2013). *Contabilidade financeira*. (8ª Edição). Rei dos livros.

Cottell, P. & Millis, B. (1994). Complex cooperative learning structures for college and university courses to improve the academy. *In Higher Education*, Network.

Cohen, J. & Hanno, M. (1993). An analysis of underlying constructs affecting the choice of accounting as a major. *Issues in Accounting Education*, Vol. 8 (2) p. 219-238.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The 'What' and 'Why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (Vol. 11), p.227- 268.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República nº 166-30 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. Diário da República nº 174/2007 - I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 58/00, de 15 de Dezembro. Diário da República nº 53 – I Série. Assembleia da República. Luanda.

Decreto-Lei n.º 70/10, de 19 de Maio. Diário da República nº 93 - I Série. Assembleia da República. Luanda.

Decreto-Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro. Diário da República nº 65 I- Série. Assembleia da República. Luanda.

Dias, M., Carriço, E., Terrinca, I. & Nunes, M. (2003). *Manual de métodos de estudos- 2º fase- Estudar para aprender: orientações práticas*. Lisboa: Edições universitárias Lusófona.

Entwistle, N. & McCune, V. (2013). The disposition to understand for oneself at university: Integrating learning processes with motivation and metacognition. *The British Journal of Educational Psychology*, (Vol. 83), p.267-279.

Fonseca, M. & Encarnação, S. (2012). Sistema de ensino superior em Portugal. *Relatório de actividades*. Acedido em 22 de Fevereiro 2015, disponível em: www.a3es.pt/sites/default/files/Relatorio_de_Actividades_2013.

- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (3.^a Edição). Loures: Lusociência.
- Gammie, B., Gammie, E. & Cargill, E. (2002). Personal skills development in the accounting curriculum. *Accounting Education*, Vol. 11 (1), p. 63-78.
- Geiger, M. & Ogilby, S. (2000). The First Course in Accounting: Students' Perceptions and Their Effect on the Decision to Major. *In Accounting Journal of Accounting*. (Vol.18), p. 63-78.
- GIL, D. (1997). *Reflexões de professores de língua portuguesa do 2º ciclo do ensino básico sobre avaliação das aprendizagens*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Gow, L., Kember, D. & Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Accounting Education*, Vol. 9 (1), p.118-30.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (3ª Edição), Oeiras: Celta Editora.
- Hall, M., Ramsay, A. and Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, Vol. 13 (4), p. 489-505.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. (2ª Edição), Lisboa: Edições Sílabo.
- Henrique, M.; Soares, W. & Silva, S. (2013). Análise da percepção dos discentes sobre as condições de ensino da disciplina de contabilidade internacional em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. *IX Congresso nacional de excelência em gestão*, 20, 21 e 22 de Junho 2013, São Paulo.
- Hofer, E. Weffort, E. & Peleias, I. (2005). Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. *Revista Contabilidade e Finanças*, Vol. 39, p. 118-135.
- Instituto Superior Politécnico de Contabilidade e Administração do Porto (2015). *História do ISCAP*. Acedido em 10 de Junho de 2015, disponível em: www.iscap.ipp.pt/site/php/historial.php.
- Instituto Superior Politécnico de Contabilidade e Administração do Porto (2015). *Plano curricular da licenciatura em contabilidade e administração*. Acedido em 10 de Junho de 2015, disponível em: <http://www.iscap.ipp.pt/site/php/cursos.php?curs=1>.
- IFAC (2003). *Information Technology for Professional Accountants, International Education Guideline 11*. Education Committee.
- IFAC (1995). *Information Technology in the Accounting Curriculum', International Education Guideline 11*. Education Committee.

- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Source: Academy of Management Review*, Vol. 4 (2), p. 193-212.
- Leeuw, E. D. & Zouwen, J. (1992): Data Quality and Mode of Data Collection. in *Quality of Information in Sample Surveys*, Paris, Dunod.
- Libby, P. (1991). Barriers to using cases in accounting education. *Issues in accounting education*, Vol. 6 (2), p. 193-213.
- Lloyd, C. & Abbey, A. (2009). Teaching elementary accounting to non-accounting majors. *American journal of business education*, Vol. 2 (2).
- Lucas, U. & Meyer, J. (2005). Towards a mapping of the student world': the identification of variation in students' conceptions of, and motivations to learn, introductory accounting. *The British Accounting Review*, (Vol. 37), p.177-204.
- Mayer, R. (2004). Should there be a there-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American psychologist*, Vol. 59(4), p.14-19.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Marshall, D., Smith, J., Dombrowski, F. & Garner, M. (2010). The Accounting Education Gap. *The CPA Journal*.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning implications for teaching and studying in higher education. *Edinburgh: Scottish academic press*. (2ª Edição), p. 39-58.
- Ministério de Educação (2011). *Reflexões sobre a educação em Angola*. Luanda, Acedido em 24 de Novembro 2014, disponível em: www.med.gov.ao.
- Mirinda, G., Nova, S. & Cornacchione, J. (2014). Dimensões da qualificação docente em contabilidade: um estudo por meio da técnica delfi. *Revista de educação e pesquisa em contabilidade*, Vol. 8(2), p.142-158.
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias de Investigação Social*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Moreira, M., Costa, J., & Oliveira, C. (2001). *Ambientes informativos de aprendizagem*. São Paulo. Campinas.
- Mladenovic, R. (2000). An investigation into ways of challenging introductory accounting students' negative perceptions of accounting. *Accounting Education*, Vol. 9 (2), p.135-155.
- Nabais, E. & Sánchez, M. (2013). Ensino superior pelos caminhos da sustentabilidade e desenvolvimento institucional na República de Angola. *Revista Congresso Universidade*, Vol. 2 (3).

- Nagatsuka, D. & Teles, E. (2002). *Manual de contabilidade introdutória*. Thomson learning. São Paulo: ABPDEA.
- Oliveira, V. & Silva, R. (2012). *Ser bacharel e professor: dilema na formação de docentes para educação profissional e ensino superior*. Holos. Vol. 2(28), P.193-205.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Paulo, C. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, (p. 51-58).
- Perazo, A., Machado, D., Cruz, A. & Quintana, A. (2014). Perfil do docente de ciências contábeis: perspectiva de sua qualificação académica, pedagógica e profissional. In *XXI Congresso brasileiro de custos – Natal*, 17 a 19 de Novembro de 2014, Brasil.
- Pinto, P., Paula, M., & Gomes, J. (2011). Metodologia do ensino: Uma análise da percepção dos alunos frente a diferentes formas de ensino. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, (Vol. 6), Rio de Janeiro.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, Cadernos de Pesquisa, Brasil* (Vol. 114), p. 179-195.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, (Vol. 25), p.105-132.
- Pozzebon, M., & Freitas, H. (1998). *Pela aplicabilidade-com um maior rigor científico dos estudos de caso em sistemas de informação dos estudos*. RAC, (2ª Edição) p. 143-170.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Ramsden, P. (1992). Learning to Teach. In *Higher Education*. London: Routledge.
- Raupp, F. & Beuren, I. (2003). *Metodologias de investigação aplicáveis às ciências sociais*.
- Reis, A., Melo, F., Sousa, A., & Rodrigues, F. (2013). Contabilidade introdutória sua importância na formação do futuro contador. *Simpósio de excelência em gestão e tecnologia*, 23, 24 a 25 de Outubro de 2013, Brasil.
- Rebele, J., Stout, D., & Hassell, J. (1991). A review of empirical research in accounting education. *Journal of Accounting Education*, Vol. 9(2), p.167-231.
- Ryan, B., Scapens, R. & Theobald, M. (2002). *Research Method & Methodology. Finance & Accounting*. London: Thomson.
- Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sá de Lopes, A. (1998). *Teoria de contabilidade*. São Paulo: Atlas.
- Seco, G., Pereira, A., Alves, S. & Duarte, A. (2012). *Como ter sucesso no ensino superior: guia prático do estudante segundo bolonha*. Lisboa.

- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla. Acedido em 24 de Julho 2015, disponível em: <https://psicologiaysociologia.files.wordpress>.
- Secretaria de Estado do Ensino Superior (2015). *Linhas Mestras*. Luanda. Acedido em 20 de Agosto 2015, disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco>.
- Silva, R. & Silva, A. (2005). *Educação aprendizagem e tecnologia: um paradigma para professores do século XXI* (1ª Edição). Lisboa: Edições sílabo.
- Silva, A. (2006). *Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia – Brasil*. Tese de doutoramento, Universidade Minho, Braga.
- Sistema do Ensino Superior Português (2012). Acedido em 10 de Abril 2015, disponível em <http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm>.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Edições técnicas.
- Tan, L. & Laswad, F. (2005). Students' beliefs, attitudes and intentions to major in accounting, *Accounting Education: an international Journal*, Vol. 15 (2), p.167-187.
- Tomlinson, P. (2008). Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *The British Psychological Society*, Vol. (78), p. 507-526.
- Universidade privada de Angola (2015). *Surgimento*. Acedido em 28 de Julho 2015, disponível em: <http://www.angolaformativa.com/pt/centros/universidade-11-de-novembro>.
- Universidade Agostinho Neto (2015). *Surgimento*. Acedido em 05 de Março 2015, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Agostinho_Neto.
- Universidade Onze de Novembro (2015). *Surgimento*. Acedido em 05 de Março, disponível em: <http://www.uon.ed.ao/> Pesquisa realizada em 05/03/2015 as 13h10.
- UNCTAD. (1999). *Guideline for a global accounting curriculum and other qualification requirements*. Acedido em 28 Novembro 2014, disponível em: www.unctad.org.
- Valadas, S. Ribeiro Gonçalves, F. & Faísca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: Abordagens ao Estudo, Concepções de Aprendizagem e Preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, Vol. 3(29), p. 369-389.
- Vermunt, J. & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relations hips between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, Vol. (16),p. 359-384.
- Vesco, D. (2006). O Ensino de Contabilidade no Brasil: Problemas e soluções. CAP. *Accounting & Amangement Revieu*, Vol.1 (1), p. 80-84.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Vieira, R. (2009). *Paradigmas teóricos da Investigação em Contabilidade*. In: M. Major & R.

Vieira (2005). *Contabilidade e Controlo de Gestão: Teoria, Metodologia e Prática* (pp. 9-34). Lisboa: Escolar Editora.

Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 90 (225), p. 333-351.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.



Faculdade de Economia

Disciplina: CONTABILIDADE GERAL I E II

PARTE 1- MÉTODO E ANÁLISE CONTABILÍSTICA

Capítulo 1- A EMPRESA E A CONTABILIDADE

- 1.1 Empresa:
 - 1.1.1 Noções gerais
 - 1.1.2 Classificação
- 1.2 Actividade de uma empresa
 - 1.2.1 Empresa como agentes económicos
 - 1.2.2 Ambiente inteiro e externo
 - 1.2.3 Análise contabilística: das operações aos fluxos

Capítulo 2 – A CONTABILIDADE COMO SISTEMA DE INFORMAÇÃO

- 2.1 Definição
- 2.2 Função da contabilidade
- 2.3 Principais da contabilidade geralmente aceites
- 2.4 Informação contabilística e o processo da tomada de decisão
- 2.5 Funções de informação contabilística
- 2.6 Grupos de pessoas e de interesses que necessitam da informação da contabilística
- 2.7 Qualidade da informação contabilística
- 2.8 Especializações contabilística e funções típicas da contabilidade
- 2.9 Ética profissional
- 2.10 Contabilidade financeira e contabilidade de custos

CAPÍTULO 3-O PATRIMÓNIO E A CONTABILIDADE

- 3.1 Património
 - 3.1.1 Composição e valor
 - 3.1.2 Massas patrimoniais
 - 3.1.3 Representação gráfica dos estados patrimoniais
- 3.2 Inventário (decreto nº 19)
 - 3.2.1 Definição
 - 3.2.2 Fases de elaboração
 - 3.2.3 Tipos de inventário
 - 3.2.4 Disposição
- 3.3 Balanço

- 3.3.1 Noções
- 3.3.2 Estrutura do Balanço
 - 3.3.2.1 Modelo do PGC
 - 3.3.2.2 Contas do activo
 - 3.3.2.3 Contas do passivo
 - 3.3.2.4 Disposição
- 3.3.3 Dinâmica patrimonial
 - 3.3.3.1 Factos patrimoniais
 - 3.3.3.2 Classificação dos factos patrimoniais
 - 3.3.3.3 Resultados

CAPÍTULO 4- CONTA

- 4.1 Noção
- 4.2 Conceito de débito e crédito
- 4.3 Classificação das contas
 - 4.3.1 Contas do balanço (classe 1 a 5)
 - 4.3.2 Contas de gestão (classes 6e7)
 - 4.3.3 Contas de resultados (classe 8)
- 4.4 Regras de funcionamento das contas
- 4.5 Característica de contas

PARTE II- MÉTODOS E REGISTO DAS OPERAÇÕES CORRENTES

Capítulo 5 MÉTODOS DE REGISTO

- 5.1 Métodos de partidas dobradas
- 5.2 Classificação dos lançamentos

Capítulo 6 ORGANIZAÇÃO DA CONTABILIDADE

- 6.1 Escrituração comercial
 - 6.1.1 Documentos comerciais
 - 6.1.1.1 Documentos internos e externos e externos
- 6.2 Livros contabilísticos
 - 6.2.1 Livros de inventario e balanço
 - 6.2.2 Diário Geral
 - 6.2.3 Razão
- 6.3 Lançamentos
 - 6.3.1 No diário
 - 6.3.2 No razão
 - 6.3.3 Estorno
- 6.4 Balacente
 - 6.4.1 Noções
- 6.5 Balanço

Capítulo 7 PLANEAMENTO E NORMALIZAÇÃO CONTABILISTICO

- 7.1 Noções do plano de contas
 - 7.1.1 Planeamento contabilistico
 - 7.1.2 Plano de contas

- 11.1.2 Descontos obtidos
 - 11.2.1 Descontos comerciais
 - 11.1.2.2 descontos financeiros
- 11.1.3 Adiantamentos a fornecedores
 - 11.3.1 Adiantamentos por conta de compras
- 11.1.4 Fornecedores- Facturas de compras em recepção e confência
- 11.2 Vendas
 - 11.2.1 Devoluções de vendas
 - 11.2.2 Descontos concedidos
 - 11.2.2.1 Descontos comerciais
 - 11.2.2.2 Descontos financeiros
 - 11.2.3 Adiantamentos de clientes
 - 11.2.3.1 Clientes-Saldo credores

Capítulo 12- REGISTO DE OPERAÇÕES DECORRENTES DO REGIME DE COMPETÊNCIA DE EXERCÍCIOS

- 12.1 Regime de competência de exercicios
 - 12.1.1 Noções
 - 12.1.1.1 Outros valores a receber e a pagar (conta 37)
 - 12.1.1.2 Registos contabilisticos

PARTE IV – MEIOS FIXOS E INVESTIMENTOS

Capítulo 13-AS CONTAS DE IMOBILIZAÇÕES

- 13.1 Noções
- 13.2 Classificação das imobilizações
 - 13.2.1 Imobilizações corporeas
 - 13.2.1.1 Contas divisionarisa
 - 13.2.1.2 Registo contabilistico
 - 13.2.2 Imobilizações incorporeas
 - 13.2.2.1 Contas divisionarias
 - 13.2.2.2 Registo conatbilistico
- 13.3 Amortizações
 - 13.3.1 Noções
 - 13.3.2 Calculo das amortizações
 - 13.3.3 Métodos de amortização-
 - 13.3.4 Determinação da quota anual
 - 13.3.5 Taxas genericas
 - 13.3.6 Contabilização as amortizações
 - 13.3.6.1 Métodos de registo contabilistico
 - 13.3.6.2 As amortizações e o balanço
- 13.4 Abate por alienação, inutilização prematura e sinistro(com ou sem seguro)
 - 13.4.1 Alienação de ben de imobilizado
 - 13.4.2 Abate~
 - 13.4.3 Sinistro
- 13.5 Taxas e vasilharne (embalagens retornaveis)

- 13.5.1 Envio de embalagen a clientes contra entrega de causão
- 13.5.2 Registos contabilísticos
- 13.6 Imobilizações em curso
 - 13.6.1 Produção propria~
- 13.7 Operações de leasing
- 13.8 As imobilizações e a inflação
 - 13.8.1 Reavaliação do activo imobilizado
 - 13.8.2 Reserva de reavaliação

Capítulo 14- AS CONTABILIDADE DE PROVISÃO

- 14.1 Noções
- 14.2 Provisões para investimentos financeiros
 - 14.2.1 Constituição ou reforço (aumento)
 - 14.2.2 Reposição ou anulação (reduções)
- 14.3 Provisões para depreciação de existência
 - 14.3.1 Constituição
 - 14.3.2 Reposição
- 14.4 Provisões para cobranças duvidosas
 - 14.4.1 Constituição
 - 14.4.2 Reposição
 - 14.4.3 Créditos incobráveis não cobertos pelas provisões
- 14.5 Provisões para outros riscos e encargos
 - 14.5.1 Constituição
 - 14.5.2 Reposição
- 14.6 Provisões para aplicações de tesouraria
 - 14.6.1 Constituição
 - 14.6.2 Reposição
 - 14.6.3 Registo de perdas não cobertas pelas provisões

Capítulo 15-OUTRAS REGULARIZAÇÕES E TRABALHOS DO FIM DE EXERCÍCIO

- 15.1 Noções
- 15.2 Inventário anual
- 15.3 Regularização de contas
- 15.4 Balancete rectificado
- 15.5 Apuramento dos resultados
- 15.6 Balancee final
- 15.7 Documentos de síntese
 - 15.7.1 Balanço
 - 15.7.2 Demonstração de resultados
- 15.8 Encerramento e reabertura de contas
- 15.9 Aplicação dos resultados

PARTE V-AS DEMONSTRAÇÕES ECONOMICAS E FINANCEIRAS

Capítulo 16-AS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS

- 16.1 Conceito significado do balanço de gestão
 - 16.1.1 Conteúdo do balanço de gestão
 - 16.1.6 Importancia do balanço de gestão
- 16.2 Mapa de origens e aplicações de fundos
- 16.3 Demonstração dos fluxos de caixa
 - 16.3.1 Métodos directo
 - 16.3.2 Método indirecto
- 16.4 Demonstração dos resultados
 - 16.4.1 Por natureza
 - 16.4.2 Por funções
- 16.5 Notas explicativas

Capítulo 17-ANALISE ECONOMICA E FINANCEIRA

- 17.1 Análise economica
- 17.2 Análise financeira

Capítulo 18-APLICAÇÃO LOGICA DE GESTÃO

Referências bibliográficas

Almeida. R., Miranda. S. & Nunes. A. (2014). *Plano Geral de Contabilidade Angolano - casos práticos e exercícios resolvidos*. Edições técnicas. Coimbra

Manuel. F. (2011). *Práticas contabilísticas*. Texto editora. Angola

Santos. J. (2006). *Contabilidade Financeira - Manual de casos práticos*. Sociedade editora. Lisboa

Borges. A., Rodrigues. A. & Rodrigues. R. (2010). *Elementos de Contabilidade Geral*. 25ª Edição. Áreas editora. Lisboa

Costa. C. & Alves. G. (2008). *Contabilidade Financeira*. 7ª Edição. Rei dos livros. Lisboa

<http://www.gcl.co.ao/gca/indeibx.php?id=92>

1. CONTABILIDADE GERAL I

SUMÁRIO

Noções introdutórias. O Circuito económico. A contabilidade e a Empresa. Contabilidade como sistema de informação. Organização da contabilidade. Elementos básicos da Contabilidade. O Património. O processo contabilístico. O Plano de Contas. Características e classificação das contas. Capital social, Reservas, Resultados Transitados e resultados Líquido do Exercício. O processo de compras. Processamento dos salários. O Balanço e a Demonstração de Resultados.

OBJECTIVOS

Esta disciplina pretende sensibilizar os alunos para a importância da contabilidade das organizações, nomeadamente enquanto sistema de informação sobre custos, proveitos e resultados. Espera-se que no final os alunos tenham capacidade de fazer uma análise crítica das ferramentas da contabilidade geral e reconhecimento das suas potencialidades e limitações.

Definir as actividades que dinamizam o sistema económico. As relações estabelecidas entre as unidades económicas. Interpretar as relações estabelecidas entre empresas. Explicar a finalidade da contabilidade a luz das relações empresarias. Classificar os elementos patrimoniais. Agregar os elementos patrimoniais em classe. Seleccionar os elementos patrimoniais com vista a elaboração de inventários e balanços. Elaborar inventários. Elaborar balanços. Distinguir inventário de balanço. Identificar factos patrimoniais. Registrar factos patrimoniais. Representar em esquemas as variações ocorridas nas contas. Distinguir os custos e perdas de proveitos e ganhos. Interpretar resultados. Agregar os custos e perdas e os proveitos e ganhos em contas. Apurar o resultado líquido do exercício. Elaborar Balanços Finais e Demonstrações de Resultados.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Noções introdutórias. O Circuito económico. A contabilidade e a Empresa. Contabilidade como sistema de informação. Organização da contabilidade. Elementos básicos da Contabilidade. Noções de património. Bens, Direito e Obrigações. O Activo, o Passivo e o Capital Próprio. A Equação Fundamental da Contabilidade e os estados patrimoniais. Princípios Contabilísticos. Factos patrimoniais. O Inventário. Classificação. O noção de situação Líquida.
- O Plano de Contas. Características e classificação das contas. Grupos de Contas patrimoniais e de Resultados. Organização da contabilidade.
- O Processo contabilístico. Registo contabilístico. O Diário, o Razão, o Balancete e Extractos de conta. As contas e contrapartidas. O princípio de partidas dobradas
- As demonstrações financeiras. O Balanço e a Demonstração de Resultados.
- Estudo das principais contas: Capital social, Reservas, Resultados Transitados e resultados Líquido do Exercício. Imobilizado, Existências, Terceiros, Meios Monetários.
- As contas de exploração e resultado: Os Proveitos, os Custos e os Resultados.
- Demonstração Financeira: O Balancete de verificação. Balanço e Demonstração de Resultado. Estrutura e composição. Mutações patrimoniais
- Operações com mercadorias. As Compras, As venda de mercadorias, os Custo das mercadorias vendidas e Matérias Consumidas.
- O processamento de salários. Aquisição de Imobilizações. Operação de Leasing. Capital social, Reservas, Resultados Transitados e resultados Líquido do Exercício.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A Avaliação de Ensino Aprendizagem tem como referencial as directrizes contidas no Regulamento da UPRA.

A avaliação de conhecimentos é feita através da avaliação contínua e de exame final em cada disciplina.

A avaliação contínua é a avaliação que o docente faz do estudante ao longo do ano ou semestre lectivo, em aulas práticas, testes obrigatórios ou facultativos, exposições, trabalhos escritos, práticas de laboratório, trabalhos de campo e outros, de acordo com a especificidade de cada disciplina.

É obrigatória a realização de provas parcelares para cada disciplina, num mínimo de três para as disciplinas anuais e de duas para as disciplinas semestrais, sem prejuízo para especificidade a aplicar em casos devidamente justificados.

Os resultados da avaliação contínua são publicados 48 horas antes da realização de exame final.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BORGES, Antonio et al. (1998), Elementos de Contabilidade Geral, 22ª edição, Lisboa, Áreas Editora.
- PEREIRA, João Manuel Esteves. (1980), Contabilidade Básica 5ª edição, tome 1, Lisboa, Plátano Editora.
- BORGES, António e Ferrão, Martins (1997): "Manual de Casos Práticos", 7ª edição, Rei dos Livros, Lisboa.
- COSTA, Carlos Baptista e Alves, Gabriel: "Contabilidade Financeira", 2ª Edição, Rei dos Livros, Lisboa.
- MACHADO, José B. (1998): "Contabilidade Financeira- Da Perspectiva da Determinação dos Resultados", Protocontas. Plano Oficial de Contabilidade (POC).
- PLURAL Editores () Plano Geral de Contabilidade

6. CONTABILIDADE GERAL II

SUMÁRIO

Amortizações e Reintegrações. Alienação dos Imobilizados. As operações com Leasing. Inventário: Fichas de Armazém: o Custos das matérias primas consumidas e mercadorias vendidas. Saídas de Armazém. Operações com letras. Valor e receber e a pagar. Custos e diferimentos de Proveitos e Custos. As Provisões. Balancete de rectificação, Balanço e Demonstração de Resultados. Fecho e Abertura de Exercício.

OBJECTIVOS

- Compreender a esquematização de procedimentos contabilísticos para operações específicas;
- Analisar conceitos e técnicas de registos contabilísticos inerentes às diferentes operações específicas;
- Avaliar da necessidade de esquemas normalizados para operações específicas;
- Analisar o reflexo das operações específicas nos *outputs* – Balanço, Demonstração dos Resultados e Anexo ao Balanço e à Demonstração dos Resultados;
- Compreender a problemática das operações específicas no trabalho de final de exercício e a divulgação no Anexo ao Balanço e à Demonstração dos Resultados;
- Mostrar as actividades que conformam a Contabilidade de uma Empresa como sistema de informação.
- Definir as actividades que dinamizam o sistema económico. As relações estabelecidas entre as unidades económicas. Interpretar as relações estabelecidas entre empresas.
- Explicar a finalidade da contabilidade a luz das relações empresarias.
- Classificar os elementos patrimoniais.
- Agregar os elementos patrimoniais em classe.
- Seleccionar os elementos patrimoniais com vista a elaboração de inventários e balanços.
- Elaborar inventários.
- Elaborar balanços.
- Distinguir inventário de balanço.
- Identificar factos patrimoniais.
- Registar factos patrimoniais.
- Representar em esquemas as variações ocorridas nas contas.
- Distinguir os custos e perdas de proveitos e ganhos.
- Interpretar resultados.
- Agregar os custos e perdas e os proveitos e ganhos em contas.
- Apurar o resultado líquido do exercício.
- Elaborar Balanços Finais e Demonstrações de Resultados.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Amortizações e Reintegrações. Alienação dos Imobilizados. Cálculo, registo e contabilização. Mapas de amortização e reintegração.
- As operações com Leasing. Leasing Financeiro e Leasing Operacional. Empréstimos bancários. Mapas de amortização do capital. Rendas e prestações.
- Impostos e taxas: Imposto Industrial, de produção e consumo. Noções gerais sobre o Imposto sobre valor acrescentado – IVA.
- Inventário: Fichas de Armazém: o Custos das matérias-primas consumidas e mercadorias vendidas. Saídas de Armazém. Critério de valorimetria.
- Operações com letras. Valor e receber e a pagar.
- Acréscimos e diferimentos de Proveitos e Custos.

- As Provisões.
- Especialização do Exercício. Balancete de rectificação, Balanço e Demonstração de Resultados.
- Fecho e Abertura de Exercício. A prestação de Contas. Relatório de Gestão.
- As Normas Internacionais de Contabilidade.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A Avaliação de Ensino Aprendizagem tem como referencial as directrizes contidas no Regulamento da UPRA.

A avaliação de conhecimentos é feita através da avaliação contínua e de exame final em cada disciplina.

A avaliação contínua é a avaliação que o docente faz do estudante ao longo do ano ou semestre lectivo, em aulas práticas, testes obrigatórios ou facultativos, exposições, trabalhos escritos, práticas de laboratório, trabalhos de campo e outros, de acordo com a especificidade de cada disciplina.

É obrigatória a realização de provas parcelares para cada disciplina, num mínimo de três para as disciplinas anuais e de duas para as disciplinas semestrais, sem prejuízo para especificidade a aplicar em casos devidamente justificados.

Os resultados da avaliação contínua são publicados 48 horas antes da realização de exame final.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BORGES, Antonio et al. (1998), Elementos de Contabilidade Geral, 22º edição, Lisboa, Áreas Editora.

PEREIRA, João Manuel Esteves. (1980), Contabilidade Básica 5ª edição, tome 1, Lisboa, Plátano Editora.

BORGES, António e Ferrão, Martins (1997): "Manual de Casos Práticos", 7ª edição, Rei dos Livros, Lisboa.

COSTA, Carlos Baptista e Alves, Gabriel: "Contabilidade Financeira", 2ª Edição, Rei dos Livros, Lisboa.

MACHADO, José B. (1998): "Contabilidade Financeira- Da Perspectiva da Determinação dos Resultados", Protocontas. Plano Oficial de Contabilidade (POC).

PLURAL Editores () Plano Geral de Contabilidade

Anexo 3 - Programa de Contabilidade Geral do ISPLC

**UNIVERSIDADE LUSÍADA DE ANGOLA
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÓMICAS
PROGRAMA ANALÍTICO DE CONTABILIDADE GERAL**

I. OBJECTIVOS

Ministrar ao aluno os conceitos fundamentais para a compreensão do processo de organização, registo e escrituração dos actos e das operações realizadas pelas empresas, assim como os métodos utilizados para o efeito.

A matéria abordada no presente programa não tem um objectivo exclusivamente prático, como se poderia esperar, uma vez fazendo parte das ciências sociais, deve concorrer para a formação geral, visando o desenvolvimento da qualidade de ordem e de método, de sentido de observação e da faculdade de observação.

Pretende-se dar uma visão teórica e prática de um trabalho de Contabilidade e apresenta os aspectos mais importantes desde os registos das transacções até a elaboração das Demonstrações financeiras, aplicando os princípios e procedimentos contabilísticos convencionalmente aceites.

II. CONTEÚDO

1ª PARTE- MÉTODO DE ANÁLISE CONTABILÍSTICA E REGISTO DAS OPERÇÕES CORRENTES

CAPÍTULO I - INTODUÇÃO

- 1.1. Conceito de empresa
- 1.2. Conceito e objectivos da Contabilidade
- 1.3. Informação contabilística e seus destinatários

CAPÍTULO II- PRINCIPAIS CONCEITOS

- 2.1. O Património
 - 2.1.1. Noção
 - 2.1.2. Elementos constitutivos
 - 2.1.3. Representação gráfica das situações patrimoniais
- 2.2. Inventário
 - 2.2.1. Noção
 - 2.2.2. Fases de elaboração dos Inventários
 - 2.2.3. Classificação

2.3. O Balanço

2.3.1. Noção

2.3.2. Estrutura do Balanço Modelo do Plano Geral de Contabilidade (P.G.C.)

2.3.3. Classificação de Balanços

CAPÍTULO III- NORMALIZAÇÃO CONTABILÍSTICA

3.1. Conceitos

3.2. Enquadramento da normalização contabilística em Angola

3.3. O Plano Geral de Contabilidade.

CAPÍTULO IV- O MÉTODO CONTABILÍSTICO

4.1. A Conta

4.1.1. Noção

4.1.2. Elementos constitutivos

4.1.3. Representação gráfica

4.2. A Dinâmica patrimonial

4.2.1. Noção de factos patrimoniais

4.2.2. Classificação dos factos patrimoniais

4.2.3. Lançamentos no Diário

4.2.4. Lançamentos no Razão

4.3. O Balancete

4.3.1. Noção

4.3.2. Classificação e finalidades

2.ª PARTE- ESTUDO DAS CONTAS

CAPÍTULO V- DISPONIBILIDADES

5.1. Conceito

5.2. Conteúdo e movimentação das contas

5.3. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO VI- TERCEIROS

6.1. Conceito

6.2. Conteúdo e movimentação das contas

6.3. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO VII- EXISTÊNCIAS

- 7.1. Conceito
- 7.2. Conteúdo e movimentação das contas
- 7.3. Sistemas de inventários
- 7.4. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO VIII- IMOBILIZAÇÕES E INVESTIMENTOS FINANCEIROS

- 8.1. Conceito
- 8.2. Conteúdo e movimentação das contas
- 8.3. As Amortizações
- 8.4. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO IX- CAPITAIS PRÓPRIOS

- 9.1. Conceito
- 9.2. Conteúdo e movimentação das contas
- 9.3. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO X- CUSTOS E PROVEITOS POR NATUREZA

- 10.1. Conceito
- 10.2. Conteúdo e movimentação das contas
- 10.3. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO XI- RESULTADOS

- 11.1. Conceito
- 11.2. Conteúdo e movimentação das contas
- 11.3. Princípios contabilísticos e valorimetria

CAPÍTULO XII- TRABALHOS DE FIMDE EXERCÍCIO

- 12.1. Lançamentos de regularização
- 12.2. Lançamentos de apuramento de resultados
- 12.3. Elaboração do Balanço
- 12.4. Demonstração de resultados
- 12.5. Anexos

III. BIBLIOGRAFIA

1. Borges, A., Rodrigues, A. e Rodrigues, R.: Elementos de Contabilidade Geral, Áreas Editoras - 21.³ Edição.
2. Borges, A. e Ferrão M.: Manual de casos práticos Rei dos livros
3. Silva, F.V.G. e Pereira, E.: Contabilidade das Sociedades Plátano Editora
4. Costa, C. e Alves, G.: Contabilidade Financeira rei dos livros

Apêndice 1 - Guião da entrevista

- 1- Qual a sua área de formação, o seu nível académico e a função que desempenha?
- 2- O tempo de experiência profissional?
- 3- Qual dos métodos de ensino utilizados que têm demonstrado maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem? Tais métodos têm mostrado resultados satisfatórios?
- 4- Quais os critérios que tem utilizado para avaliar a aprendizagem dos alunos na unidade curricular?
- 5- A carga horária estabelecida pela instituição tem sido suficiente para ministrar as aulas?
- 6- Que temas os alunos têm considerado mais difíceis? E quais as principais dificuldades que tem constatado por parte destes?
- 7- Após ministrada as aulas qual a sua percepção sobre a motivação dos alunos em aprenderem?
- 8- Quais os aspectos que acha que deveriam ser melhorados no programa estabelecido pela instituição e no ensino de Contabilidade Geral, no geral?

Apêndice 2 - Questionário

No âmbito do Mestrado em Contabilidade e Finanças com o objectivo de terminar este grau académico venho solicitar a sua colaboração para a finalização deste árduo trabalho. Assim, solicitava que dedicasse alguns minutos a responder a este pequeno questionário. A informação disponibilizada será utilizada para conhecer o nível de satisfação/percepção dos alunos do 3º ano de licenciatura do curso de Contabilidade e Administração sobre a disciplina de Contabilidade Geral.

1. Género:

☐ M

☐ F

2. Curso frequentado:

3. Tendo em conta a sua inclusão na licenciatura e na unidade curricular acima descrita, classifique, numa escala de likert formatada de 1 a 5, em que: 1- Muito fraco; 2- Fraco; 3- Razoável; 4- Bom; 5- Muito bom. O seu grau de satisfação:

Questões	Muito Fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
1- Importância atribuída aos conteúdos leccionados na cadeira					
2- Métodos de ensino utilizado pelo professor para ministrarem as aulas					
3- Critérios utilizados para avaliar a unidade curricular					
4- Actualizações verificadas nos conteúdos ensinados					
5- Fontes bibliográficas recomendadas					
6- Carga horária da unidade curricular					
7- Estrutura do programa da unidade curricular					
8- A motivação para aprender a disciplina					
9- A relação entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação prática na empresa					
10- A promoção de bases para o suporte das disciplinas subsequentes					
Questão	Muitíssimas	Muitas	Razoável	Poucas	Muito poucas
11- O grau de dificuldades encontradas na disciplina					

Apêndice 3 - Denominação dos cursos nas IES em Cabinda e nº de alunos matriculados

EIS em Cabinda	Denominação do Curso	Nº de alunos Matriculados	
		3 º Ano	4 º Ano
Faculdade de Economia da Universidade 11 de Novembro	Contabilidade e Auditoria	29	8
		20	22
Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda	Contabilidade superior de Gestão		
Instituto Superior Politécnico de Cabinda	Contabilidade e auditoria	-	23

Apêndice 4 – Resultados de Angola e Portugal

Escala	Importância atribuída aos conteúdos leccionados na cadeira		Métodos utilizados pelos professores para ministrarem as aulas		Critério utilizado para avaliar a Unidade Curricular		Actualizações verificadas nos conteúdos ensinados		Fontes bibliográficas recomendadas		Carga horária de Unidade Curricular		Estrutura do programa da Unidade Curricular		A motivação para aprender a disciplina		A relação entre os conteúdos ministrados e a sua aplicação prática na empresa		Promoção de bases para o suporte das disciplinas Subseq.	
	%		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Muito fraco	2,6	0,0	2,6	2,2	3,8	0,0	6,5	2,3	9,7	6,8	4,1	4,5	7,8	2,3	5,2	4,5	15,4	6,8	2,6	4,5
Fraco	2,6	2,2	13,0	15,6	17,9	8,9	31,2	9,1	16,7	20,5	11,0	6,8	15,6	18,2	10,4	27,3	17,9	22,7	31,2	22,7
Razoável	15,8	31,1	46,8	55,6	48,7	62,2	40,3	47,7	33,3	36,4	34,2	45,5	33,8	45,5	22,1	36,4	33,3	38,6	36,4	38,6
Bom	51,3	42,2	27,3	26,7	23,1	28,9	14,3	31,8	31,9	29,5	30,1	38,6	33,8	31,8	37,7	20,5	21,8	25,0	28,6	29,5
Muito bom	27,6	24,4	10,4	0,0	6,4	0,0	7,8	9,1	8,3	6,8	20,5	4,5	9,1	2,3	24,7	11,4	11,5	6,8	1,3	4,5

P - Portugal

A - Angola

